

El método TEACCH



División TEACCH

La división TEACCH, (*Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children*), es un programa estatal de Carolina del Norte al servicio de las personas con TEA y sus familias. El programa fue fundado por el gobierno federal en 1966. En ese momento, el autismo se veía como un trastorno emocional cuya causa principal eran los padres. Términos como el de “*madre nevera*” se usaba normalmente para describir a este tipo de padres y expresaba que la frialdad, la actitud distante y, a veces, la conducta de rechazo causaba autismo en sus hijos.

Eric Schopler, cofundador y primer director de la división TEACCH, se encontraba entre los pioneros que definió el autismo como trastorno del desarrollo y demostró que los padres no eran la causa, sino más bien, que podían ser buenos profesores para sus hijos. Éste fue el objetivo de la inicial subvención federal concedida a Schopler como precursor de la división TEACCH en 1966. El proyecto fue todo un éxito y tuvo un impacto positivo inmediato en las personas con TEA y familiares que participaron. Por este motivo, el estado de Carolina del Norte adoptó la división TEACCH y le dedicó parte de sus fondos estatales en 1972.

A lo largo de las últimas décadas, la división TEACCH ha ayudado a reconceptualizar las teorías sobre autismo y ha creado un enfoque de intervención muy efectivo y ampliamente utilizado. El TEACCH también ha puesto en práctica un sistema de servicio comprehensivo que ha causado impacto en las vidas de más de 5.000 personas con TEA y sus familias en Carolina del Norte y muchos otros lugares alrededor del mundo. Las principales prioridades del programa incluyen:

- Permitir que las personas con tea se desenvuelvan de la forma más significativa, productiva e independiente posible en sus comunidades;
- Ofrecer servicios ejemplares a individuos con tea, a sus familias, a aquellos que trabajan con ellos y les apoyan; y
- Como miembro de la Universidad de Carolina del Norte, transmitir conocimientos, integrar la teoría con la práctica clínica y distribuir la información teórica y práctica por todo el mundo.

La división TEACCH tiene una política de “rechazo cero” y por lo tanto, está al servicio de personas con TEA de todas las edades y niveles de funcionalidad. Desde que se produce una evaluación diagnóstica, generalmente entre los dos y cuatro años, las familias tienen el primer contacto con el trastorno autista a través del personal del programa TEACCH, quienes trabajan en nueve centros clínicos distribuidos por todo el estado de Carolina del Norte. Cada clínica atiende a familias de personas con TEA de edades comprendidas entre 1 y 70 años de su región local. Alrededor de un 80% de las visitas se dedican a niños menores de cinco años.

La división TEACCH integra un sistema de servicios basado en la comunidad dentro de una vibrante Universidad, la cual fomenta la consecución de los objetivos del programa con un alto nivel de calidad. El TEACCH da lo mejor que las universidades son capaces de ofrecer en beneficio de los ciudadanos de Carolina del Norte, incluyendo oportunidades únicas de

formación, desarrollo de servicios e investigación. La base de la Universidad de Carolina del Norte también permite a las familias un fácil acceso a las últimas novedades en el campo del autismo y es un recurso extraordinario para reclutar profesionales cualificados los cuales, a menudo, llegan a convertirse en líderes en la materia.

La implicación activa del programa TEACCH dentro de las actividades de la comunidad añade credibilidad y lustre a la Universidad. El hecho de solicitar que una facultad de la Universidad que se implique de forma activa en las necesidades del día a día, garantiza que el programa no quede en una "torre de marfil". Afrontar las necesidades imperiosas de las familias y personas con TEA asegura que el programa basado en la Universidad trabajará en temas importantes y relevantes.

Como parte del sistema estatal, la división TEACCH mantiene una buena posición para colaborar y coordinarse con gran variedad de agencias del estado. Las transiciones de una intervención temprana a la programación escolar son más llevaderas porque el TEACCH trabaja de cerca con cada agencia y las familias. Su estrategia de intervención sistemática facilita la transición de un nivel educativo al siguiente. La división TEACCH intenta mantener una fuerte relación de colaboración con las principales agencias estatales y con los grupos de padres, la Asociación de Autismo de Carolina del Norte.

En un principio los familiares de personas con TEA observan las sesiones de tratamiento, y desarrollan este trabajo en su casa, comentándolo después con el equipo de profesionales. Los programas escolares ofrecen instrucción individualizada, enfatizando las habilidades adecuadas para la edad y el nivel evolutivo de cada estudiante en un ambiente de aprendizaje estructurado. Para todas las edades, el énfasis se pone en las habilidades de comunicación, socialización y también en fomentar la independencia y preparación para la vida adulta. Las clases están formadas por aproximadamente seis estudiantes con un maestro y un auxiliar. Salvo algunas excepciones, las aulas TEACCH afiliadas se encuentran localizadas en las escuelas ordinarias para ofrecer las máximas oportunidades de contacto con estudiantes sin discapacidad. El objetivo es que los estudiantes con TEA puedan aprender de sus iguales, y a éstos les permite conocer el trastorno. Los estudiantes que necesitan apoyo extra (ej. Logopedia) pueden acceder a los mismos en la escuela o continuar recibiendo el tratamiento en el centro regional TEACCH. Esta decisión se toma de acuerdo a las necesidades de cada estudiante y su familia.

El programa TEACCH amplía sus servicios ofreciendo apoyo a adolescentes y adultos, cuyo objetivo final es ayudar a las personas con TEA y sus familias a identificar problemas específicos de la adolescencia y vida adulta. Basados en evaluaciones individualizadas de necesidades, los miembros del equipo TEACCH intentan asegurar los servicios para clientes de mayor edad en espacios como aulas, hogares grupales, talleres protegidos, y programas de día. Asimismo, TEACCH desarrolla o ayuda en la creación de nuevos programas en los casos en que los servicios existentes no satisfagan las necesidades de los clientes.

Estos programas incluyen grupos para el desarrollo de habilidades sociales, nuevas opciones de residencia, empleo con apoyo y otros tipos de orientación vocacional especializada, como el programa vocacional y residencial integrado del Centro Carolina de Aprendizaje y Vida.

Otras actividades incardinadas en la División TEACCH son la creación de Grupos de Padres, las actividades de Investigación y las actividades de Enseñanza y Entrenamiento, destinadas éstas últimas a profesionales o estudiantes interesados.

A pesar de que este sistema estatal es una de las razones importantes para el éxito del TEACCH, el programa no es sólo una agencia facilitadora y de coordinación. A través de las experiencias del programa a lo largo de los últimos treinta años y con la ayuda de su base en la Universidad, la división TEACCH ha desarrollado su propia estrategia de tratamiento y propuesta de trabajo para personas con TEA y sus familias. Esta propuesta, llamada Enseñanza Estructurada, garantiza la continuidad y consistencia de todos los servicios a lo largo del estado para personas con TEA y sus familias.

Las estrategias y estructuras administrativas desde la división TEACCH se aplican en todos los Estados Unidos y alrededor del mundo. Profesionales y administrativos han estado usando estas ideas en los estados de Norte América. Estos han introducido los programas educativos de Enseñanza Estructurada del TEACCH y existen numerosas clínicas y otros servicios que siguen este modelo. Internacionalmente, estas técnicas se practican en Europa, Asia y Sudamérica.

Objetivo y principios del TEACCH

El objetivo principal del programa es prevenir la institucionalización innecesaria, ayudando a preparar a las personas con TEA a vivir y trabajar más efectivamente en el hogar, en la escuela, y en la comunidad. Se pone especial énfasis en los planes individualizados para ayudar a las personas con TEA y a sus familias a vivir juntos de forma más efectiva. Se entrena a los padres a trabajar con sus hijos/as para controlar los problemas de comportamiento y mejorar las habilidades sociales, de lenguaje y de aprendizaje. De este modo, la persona con TEA está preparada para desenvolverse en una escuela, en un taller protegido, en un trabajo bajo supervisión, en un empleo competitivo, en un hogar grupal o cualquier otro marco comunitario.

Los objetivos de intervención no vienen dados de antemano, sino que surgen, individualizados, de la observación de esa persona, en contextos diferentes. Este proceso para llegar a establecer los objetivos individualizados consta de cuatro fases:

- Evaluación de las habilidades.
- Entrevista con los padres para determinar su punto de vista sobre las habilidades del niño y sus prioridades para el cambio (búsqueda de objetivos consensuados con las familias)
- Establecer prioridades y expresarlas en la forma de objetivos escritos.
- En base a esos objetivos hacer un diseño individualizado para el entrenamiento de habilidades.

En concreto, los objetivos del tratamiento TEACCH incluyen:

1. Desarrollar formas especiales en las cuales el cliente pueda disfrutar y comprender a otras personas y vivir más armoniosamente en casa.
2. Incrementar la motivación y la habilidad del cliente para explorar y aprender.
3. Mejorar el desarrollo disarmónico de las funciones intelectuales. Los terapeutas y maestros evalúan las habilidades de aprendizaje del cliente y diseñan métodos de enseñanza y estrategias en secuencias evolutivas adecuadas para mejorar las habilidades sociales, comunicativas y de autonomía del cliente. En colaboración con la familia se desarrollan los programas de modificación del comportamiento y las habilidades de autocuidado. Toda la programación está diseñada para detectar las necesidades específicas de cada cliente y su familia.
4. Superar las dificultades en áreas de motricidad fina y gruesa a través de ejercicios físicos y actividades de integración.
5. Reducir el estrés de vivir con una persona con TEA a otros miembros de la familia.
6. Superar los problemas de adaptación escolar del cliente.

Son 7 los principios que centran las investigaciones y prioridades educativas de TEACCH.

Principio 1: Adaptación óptima

- Enseñar nuevas habilidades
- Acomodar el ambiente al déficit del individuo

Principio 2: Colaboración entre padres y profesionales

- Edad temprana: personal clínico, pediatras, logopedas.
- Edad escolar: maestros.
- Etapa adulta: Empleo con apoyo, empresas, mediadores...

Principio 3: La Intervención más eficaz

- Énfasis en habilidades
- Reconocimiento y aceptación de debilidades

Principio 4: Énfasis en la teoría cognitiva y conductual

- Currículo de comunicación.
- Metáfora del iceberg .

Principio 5: Asesoramiento y diagnóstico temprano

- Escala de la Evaluación del Autismo Infantil (CARS).
- Perfil psicoeducativo (PEP-3).
- Perfil psicoeducativo de adolescentes y adultos (AAPEP).

Principio 6: Enseñanza estructurada con medios visuales

- Espacio físico.
- Horario.
- Sistemas de Trabajo.
- Organización de tareas.

Principio 7: Entrenamiento multidisciplinar en el modelo generalista

- Características del autismo.
- Diagnóstico y evaluación formal e informal.
- Enseñanza estructurada .
- Colaboración entre padres y profesionales.
- Comunicación.
- Habilidades sociales y de ocio.
- Trabajo independiente.
- Control conductual.

Fundamentos del TEACCH: La cultura del autismo.

En este programa se enfatiza muchísimo la evaluación individual para comprender mejor a la persona y la "Cultura del autismo". Con éste concepto desde el TEACCH sugieren que las personas con TEA forman parte de un grupo con características comunes, que son diferentes (que no inferiores) a las del resto de la población.

Por supuesto que el autismo no es realmente una "cultura", sino una discapacidad causada por una disfunción neurológica, pero ya que afecta a las personas con TEA en todas las facetas de su vida y les diferencia de otros grupos de personas haciéndolos "diferentes o distintos", podríamos comparar el autismo con la cultura. Asimismo, personas de países (culturas) diferentes, pueden tener problemas de comunicación, comprensión y otras facetas del comportamiento humano. Por ello, un profesional que trabaje con personas con TEA, debe ser un intérprete transcultural: alguien que entendiendo ambas culturas sea capaz de traducir las expectativas y procedimientos del mundo de los "neurotípicos" a las personas con TEA. Tratamos de incrementar las habilidades y comprensión de la persona con TEA, mientras también adaptamos los ambientes a sus necesidades espaciales: igual que al viajar a un país extranjero, aunque intentemos aprender el idioma o la moneda, estaremos

encantados de encontrar algún cartel en castellano o una guía de ayuda para comprar un billete de tren...

Así, enfatizar la evaluación individual y la cultura del autismo requiere que comprendamos a las personas con TEA y que construyamos nuestros programas en torno al funcionamiento de cada persona. Esto no supone expectativas más altas o bajas. Simplemente requiere comenzar donde esté la persona y ayudarlo a desarrollarse tanto como le sea posible. Por ello, es diferente a desarrollar un modelo de "comportamiento normal" para todos, e intentar que las personas con TEA encajen en este molde, se sientan cómodas o no.

Del mismo modo, los servicios para personas con TEA tienen dos objetivos:

1. Incrementar su comprensión.
2. Hacer el entorno más comprensible.

El aprendizaje estructurado es una prioridad importante porque la ORGANIZACIÓN Y ESTRUTURACIÓN han demostrado ajustarse a la cultura del autismo de forma más efectiva que cualquier otra técnica: Organizar el entorno físico, desarrollar horarios y sistemas de trabajo, hacer claras y explícitas las demandas y usar materiales visuales han demostrado ser métodos efectivos para desarrollar habilidades y permitir a la persona con TEA ejecutar dichas habilidades independientemente. Esto es de suma importancia para ayudar a aquellas personas con TEA que requieran trabajar independientemente en variadas situaciones.

Desarrollar y cultivar las fortalezas e intereses, en lugar de enfatizar las dificultades, es otra prioridad importante. De hecho, tienen especiales fortalezas en habilidades visuales, reconocimiento de detalles, memoria y otras áreas que pueden convertirse en las bases de un funcionamiento adulto exitoso. El utilizar sus intereses (que pueden parecerse peculiares para nuestro punto de vista) incrementa la motivación y comprensión de lo que están haciendo, trabajando positiva y productivamente, en lugar de forzarles hacia una dirección que no les interesa en absoluto.

Por último, la aproximación holística referida anteriormente, consiste en que se tienen en cuenta todos los aspectos de las vidas de las personas con TEA y sus familias. Aunque se enfatizan las habilidades de trabajo independiente, se reconoce también que el desarrollo de habilidades sociales, de comunicación y de ocio tiene un enorme impacto en el bienestar de las personas con TEA.

CARACTERÍSTICAS DEL AUTISMO

A. Diagnóstico

Trastorno Generalizado del Desarrollo

Subcategoría: Autismo

1. Hay diferentes grados de autismo. Como en la discapacidad intelectual, existe un continuo que va desde leve a severo.
2. Puede coexistir con otras discapacidades como la discapacidad intelectual, la esclerosis tuberosa, X frágil, etc.
3. Diagnóstico principal o deben considerarse otros diagnósticos previamente.
4. Diferencias con la discapacidad intelectual.

B. Principales características

1. Interés humano / Desarrollo social

- Ausencia de reciprocidad social, empatía, no conscientes sobre perspectivas de otros
- Ausencia de desarrollo de relaciones con iguales
- Ausencia de búsqueda espontánea de compartir diversión, intereses o logros

2. Comunicación

- Falta de comprensión acerca de la reciprocidad en conversaciones
- Dificultad para comprender la interacción social no verbal
- Ausencia de capacidad para compartir momentos
- El lenguaje puede sonar ininteligible
- Incapacidad para comprender conceptos
- Dificultad para filtrar ruidos
- Algunos días el lenguaje es fácil de entender, otros días no es fácil de entender el significado
- Interpretación muy concreta – literal
- Puede no entender para qué se emplea el lenguaje
- Dificultad para controlar el volumen, la cadencia, la entonación
- Uso repetitivo de frases conocidas
- Puede tener ecolalia
- Puede tener un vocabulario amplio, pero no entender lo que ha dicho
- Dificultad para responder preguntas

3. Sensorial

Las personas con TEA no pueden autorregular lo que reciben a través de los sentidos

Gusto/Olfato

- Pueden ser muy sensibles
- Pueden tener dietas restringidas debido a limitarse a aceptar sólo lo que desean
- Gran resistencia al cambio, de modo de comer las mismas comidas a las mismas horas

Tacto

- Puede no gustarle el mero roce, o determinado tipo de ropa
- Puede tener dificultad para cambiar la ropa con las estaciones
- Puede existir cierta fascinación con tocar ciertas texturas

Vista

- Pueden hacer "cosas raras" con la vista
- Pueden alinear cosas
- Pueden rechazar mover los muebles de lugar
- Las luces (fluorescentes) pueden molestarles
- Pueden distraerse visualmente

Oído

- Nosotros podemos filtrar los ruidos - las personas con TEA, a veces, no pueden
- Pueden centrar su atención en la parte errónea de la información
- Escuchar les puede sonar como escuchar todas las estaciones de radio a la vez
- Pueden tener audición selectiva
- Los sonidos pueden distraerles

4. Necesidad de no cambio

- Una resistencia al cambio fuera de lo común
- Desarrollar rutinas rápidamente
- Pueden necesitar repetir algo antes de poder continuar con lo que están haciendo
- Pueden tener un área de interés altamente desarrollada

5. Otros

- El trabajo es juego y el juego es trabajo
- Problemas con la generalización
- Conductas compulsivas
- ¿Qué reforzar y cuándo?
- Patrón de desarrollo desigual

Pautas generales de intervención

- Las personas con TEA tienen serias dificultades para entender informaciones nuevas, así como para incorporarlas y relacionarlas con otros conocimientos, y se limitan a reproducirlas de forma mecánica. Igualmente, centran su atención en aspectos y detalles poco significativos y anecdóticos obviando los más relevantes.
- Las personas con TEA prestan más atención a los elementos específicos de los patrones estímulos que a las estructuras globales de los mismos. Son buenos en tareas de clasificación, pero fallan en la generalización de los aprendizajes
- Presentan mejores rendimientos en pruebas que suponen "independencia de campo", como los ejercicios de figura-fondo y formación de estructuras espaciales a partir de fragmentos; esta facilidad para lo fragmentado sería otra consecuencia motivada por su déficit de cohesión central. Algunos desarrollan gran interés por aspectos muy fragmentados de la realidad, y otros son muy capaces para discriminar detalles auditivos y/o visuales muy minuciosos.
- Las personas con TEA desarrollan con facilidad sus propios intereses idiosincráticos, no son seguidores de modas, gustos y mayorías. Tienen a las estereotipias y rutinas más o menos elaboradas

De todo ello se desprende que una respuesta educativa ajustada a las potencialidades y necesidades de las personas con TEA que incida de manera eficaz en sus procesos de aprendizaje tendrá que tener en cuenta:

- **Procurar ambientes muy estructurados, predecibles y fijos**, evitando los contextos poco definidos y caóticos, para facilitar sus posibilidades de anticipación. Un ambiente estructurado es aquél donde el niño-a sabe y conoce las pautas básicas de comportamiento, tiene seguridad de lo que se espera de ellos, el adulto dirige y organiza las diferentes situaciones, siendo bastante rutinario y así predecible. Así las condiciones estímulos tendrán una disposición cuidadosa, prestando atención a los aspectos relevantes de las tareas, evitando la sobreestimulación (sobre todo la verbal), y controlando la frecuencia de presentación de estímulos.
- Conviene utilizar el **aprendizaje sin error**. La utilización de éste consiste en no atender a los errores, adaptar los objetivos al nivel evolutivo del niño-a, asegurar la adquisición previa de los objetivos de conducta que se pretenden enseñar, descomponer al máximo los objetivos educativos, controlar la presentación clara de los estímulos discriminativos y neutralizar los irrelevantes, evitar factores de distracción y ambigüedad en la situación educativa, usar códigos sencillos y mantener motivado-a al niño-a mediante el empleo de reforzadores suficientemente poderosos.
- Otra técnica metodológica fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje a seguir, es el **encadenamiento hacia atrás**, que consiste en descomponer la secuencia de un determinado aprendizaje en objetivos de conducta muy delimitados, proporcionar total ayuda para la realización de la conducta completa, e ir desvaneciendo las ayudas desde el final hacia adelante, de modo que el niño-a realizará la conducta con cada vez menos ayuda; lo último que realizará por sí solo, será el primer paso de la secuencia.
- Utilizar en ocasiones el **entrenamiento o la enseñanza incidental**, es decir, cuando los episodios de enseñanza son iniciados por el niño-a en lugar y contenido. El adulto ha de estar alerta a estas iniciativas adaptándose a las nuevas circunstancias, reforzando de forma natural las respuestas adecuadas.
- Es fundamental **responder consistentemente ante conductas comunicativas** verbales o gestuales (miradas, coger al adulto de la mano, acercarse a un objeto y mirarlo) y aunque estas conductas no sean intencionales, debemos hacerlas funcionales dándoles ese sentido.

- Para **favorecer la ocurrencia de la función comunicativa de petición** es necesario manipular algunos aspectos o situaciones que eliciten con mayor probabilidad estas conductas: colocar los objetos que le gusten fuera de su alcance y esperar a que realice algún acercamiento o tipo de petición, preguntarle, acercarle el objeto y cuando extendiera el brazo, dárselo y reforzarle el intento.
- **Utilizar apoyos visuales** como: dibujos, fotografías, pictogramas, tarjetas, televisión, vídeo, ordenador.
- **Evitar hacer preguntas indefinidas**, evitar modismos, dobles significados, sarcasmos, bromas. Ser "concretos" en todas las interacciones, ser "claros". ¿Qué queremos? ¿Qué esperamos de él?

PRINCIPIOS EDUCACIONALES DEL TEACCH

1. **Fortalezas e Intereses.** Todos los estudiantes tienen fortalezas e intereses que pueden hacerse funcionales para ellos. Por ejemplo, si un estudiante está muy apegado al color rojo, las partes más importantes de sus trabajos pueden marcarse en rojo. A los estudiantes que prestan mucha atención a los detalles visuales, les enseñamos destrezas de clasificación y emparejamiento que pueden ser utilizadas en situaciones de empleo en la vida real. No podemos confiar que la compulsión de un estudiante por completar las tareas en una secuencia establecida le enseñe el uso de las listas de chequeo para una variedad de trabajos, tales como higiene personal, labores domésticas, destrezas vocacionales, y hasta destrezas para uso del tiempo libre. Aunque no podemos cambiar el autismo, podemos usarlo como un contexto para ayudar al estudiante a adquirir las destrezas que nuestra cultura requiere.
2. **Evaluación cuidadosa y constante.** Todos los estudiantes tienen el potencial para desarrollar mejores destrezas. Desde el grado severo, no verbal, con problemas de higiene y conducta, hasta la persona de alto funcionamiento que puede leer, escribir y pasar tiempo solo en la comunidad, todos los estudiantes con TEA tienen dificultades en ciertas destrezas, y todos tienen potencial para el progreso. En el Programa TEACCH, comienza el proceso diseñando un programa educativo tras observar la aproximación del niño a una variedad de materiales, instrucciones y actividades, presentadas en modalidades diferentes con diferentes cantidades de estructura. Prestamos atención particular a las áreas de comunicación, auto-ayuda, destrezas vocacionales, y destrezas de recreación/uso del tiempo libre. Las necesidades se ordenan por orden de prioridad, y luego se establecen los objetivos en cada área.
3. **Asistencia para Comprender Significados.** Todos los estudiantes con TEA tienen limitaciones en su capacidad para entender el significado de sus experiencias. Como se ha comentado antes, la dificultad en la comprensión de los significados es central en el autismo. Jamás podemos suponer que nuestros estudiantes comprenden: porqué les pedimos que hagan ciertas cosas; cómo se relacionan las destrezas y las conductas que les enseñamos; o incluso qué, específicamente, les estamos pidiendo. Los estudiantes con TEA con mayor CI, a menudo se sienten confundidos o inseguros acerca de las expectativas y de las costumbres en nuestra cultura. Los maestros no deben perder de vista la necesidad constante del estudiante de un guía que sienta empatía y que les ayude con nuestro ambiente tan confuso y difícil de interpretar.
4. **Incumplimiento Resultante por Falta de Comprensión.** La mayoría de las conductas que exhiben los estudiantes se deben a su dificultad cognitiva para comprender qué se espera de ellos. Es extremadamente raro que un estudiante con TEA sea deliberadamente desafiante o provocador. Desdichadamente, algunos observadores interpretan sus conductas de esta manera, particularmente cuando el estudiante con TEA les mira directamente y luego hace lo opuesto a lo que se le ha pedido, o hace lo que está prohibido. En otros estudiantes, podríamos suponer correctamente que tal conducta se ejecuta para expresar rabia, o para afirmar la independencia del estudiante.

Estas explicaciones son raramente las apropiadas para tales conductas cuando se trata de alumnos con TEA; no obstante, es mucho más probable que el estudiante no comprenda las palabras utilizadas, la expresión facial y el lenguaje corporal del hablante, o las expectativas sociales de la situación. El estudiante podría estar movido por fuertes impulsos de actuar sin tomar en cuenta las reglas o las consecuencias, o podría estar nervioso o abrumado por la estimulación sensorial dentro del aula. Las reglas pueden ser demasiado abstractas o demasiado vagas. El incumplimiento es raramente un concepto útil en el autismo.

5. **Colaboración de los Padres.** La planificación educativa debe ser sensible al ambiente al cual va a ir el estudiante cuando regrese a casa en la noche, y donde vivirá como un adulto. Es importante incorporar los deseos y el estilo de vida de la familia del alumno al programa educativo. Si los padres quieren o necesitan que el estudiante tome su cena con la familia o que ocupe su tiempo libre de manera productiva, intentamos de la mejor manera posible enseñarle estas destrezas.

OBJETIVOS EDUCACIONALES DEL TEACCH

El conceptualizar el déficit cognitivo primario como un problema de comprensión de significado, supone que uno de los principales objetivos educativos es el de enseñar al estudiante que su ambiente sí tiene significado. No es suficiente enseñarle a cumplir con lo que pide el maestro, cumplir con las reglas, o destrezas con materiales o lenguaje, porque la enseñanza de una variedad de conductas y destrezas que a los ojos del estudiante, nos están relacionadas, no trata los problemas básicos o el fracaso para entender, hacer conexiones, y generalizar. Nuestro objetivo más importante es que nuestros estudiantes encuentren que hay patrones en el universo, y que ellos pueden identificar estos patrones y seguirlos esté o no presente un maestro o un adulto familiar al alumno. Aunque los maestros son los que capacitan a sus estudiantes para lograr este objetivo, en última instancia lo que queremos es que los estudiantes con TEA sean capaces de funcionar sin la intensiva supervisión de un maestro, entre otras cosas, porque nuestra cultura no provee recursos para maestros de por vida. Por tanto, el objetivo educativo de enseñar al estudiante a encontrar significado y orden en su mundo es una reflexión práctica del objetivo general de ayudarlo a encajar dentro de nuestra cultura cuando sea adulto.

Otro de los objetivos educativos es el de enseñar al estudiante el concepto de causa y efecto. Aunque algunos niños con desarrollo normal y muchas personas con TEA aprenden esto a una edad temprana, algunas personas con TEA, particularmente lo que tienen un grado importante de discapacidad intelectual, no comprenden que pueden causar eventos que suceden de manera confiable y predecible. Este es un concepto clave de la comprensión que tiene nuestra cultura del universo y que está ausente entre algunas personas con TEA. Es un requisito previo para la comunicación, y es importante para otras destrezas, como por ejemplo para comprender como vestirse (cuando tiro, la camisa sale por mi cabeza), o cómo utilizar los materiales (cuando muevo un trapo, el polvo desaparece). El dominio del concepto de causa y efecto es un avance tremendo en la habilidad de una persona para cuidar de sí misma, realizar un trabajo productivo, y vivir en una comunidad.

La comunicación es un objetivo educativo extremadamente importante para todos los estudiantes. Algunos estudiantes con TEA deben aprender primero que la comunicación existe, que es posible que una persona tenga influencia sobre el comportamiento de otro por algunos actos expresivos. La naturaleza de esta acción puede ser individualizada al nivel del estudiante, con un rango de opciones que incluyen producir un sonido, tocar una campana, intercambiar un objeto, pronunciar palabras o usar gestos o señales simbólicas. A los estudiantes que tienen algunas destrezas comunicacionales se les pueden y deben

enseñar algunos refinamientos, tales como vocabulario adicional, estructuras de oraciones más complejas, o extender los sistemas de lenguaje (por ej. Lenguaje escrito y lenguaje oral).

Los objetivos educacionales de TEACCH están planeados también para desarrollar destrezas significativas para la vida adulta. Destrezas y conductas que no tienen como mira su propio bien, sino para su utilidad funcional para el futuro del individuo. Aún a los niños más pequeños les tratamos de enseñar las destrezas básicas para que tengan la mayor independencia posible en las áreas de auto-ayuda, comunicación, destrezas vocacionales e intereses de ocio y tiempo libre, vida en comunidad, etc. De modo que concentramos el día de clases en eventos muy concretos como son: uso del baño, ponerse los zapatos, pedir ayuda o algo para beber, caminar hasta un restaurante, o viajar en el autobús a una piscina.

LIMITACIONES DE LAS TECNICAS EDUCATIVAS TRADICIONALES

El método más efectivo para enseñar a estudiantes sin TEA, es a través del uso del lenguaje verbal. Los maestros en la escuela ordinaria y los padres en sus hogares, están hablando todo el día, explicando cada paso de la actividad a realizar: cómo usar las tijeras, cómo cepillarse los dientes, etc. Mientras que las explicaciones verbales pueden ser útiles para la mayoría de los estudiantes, para los alumnos con TEA éstas a menudo son inefectivas y muchas veces contraproducentes. Esto es cierto independientemente del nivel cognitivo del estudiante. Incluso alumnos con un vocabulario amplio pueden tener limitación en sus habilidades para atender o procesar la explicación verbal del maestro o del padre. Tal vez no sepan que se están dirigiendo a ellos, quizás sólo sigan el patrón de movimiento de los labios del maestro, o también pudiera ser que estén pensando en el sonido del ventilador del aula, etc. Pero aún cuando están prestando atención, es probable que no comprendan lenguaje que contenga expresiones idiomáticas, connotaciones sutiles, inferencias lógicas, o un vocabulario complejo. Los alumnos con TEA que además tienen un alto grado de DI tienen más dificultad para aprender a través del lenguaje verbal. Por ello, el maestro y los padres no pueden utilizar el lenguaje verbal como única modalidad educativa porque resultará improductiva y frustrante tanto para el maestro o padres como para el alumno.

Otra forma de enseñanza en nuestra cultura es la demostración al alumno de lo que queremos que haga, unido a la explicación verbal. Desdichadamente, esta técnica también puede ser inefectiva para el alumno con TEA, porque depende de la habilidad del estudiante para atender a la demostración e identificar los aspectos relevantes de la misma. Por ejemplo, tal vez la maestra quiera que Billy copie la forma en otra alumna salta sobre un solo pie. Pero pudiera ser que Billy piense que el concepto que le están enseñando sea el de usar trenzas anaranjadas como las de la otra alumna, o hacer el mismo ruido que ella hizo, o tener rodillas que chocan como las de la otra alumna,. O tal vez él vea la conducta del otro, pero no tenga la menor idea de cómo organizar su propia conducta para que resulte de la misma manera. Y por supuesto, el tal vez no tenga la menor idea de lo que la maestra le dijo, o a quién se supone que debe mirar.

Generalmente, en nuestra cultura premiamos los logros de los estudiantes con respuestas sociales tales como elogios, sonrisas, palmadas en la espalda y otros actos para comunicar: "Estoy orgulloso de ti." Estos actos dependen de la habilidad del estudiante para decodificar la simbología del placer que siente la maestra, y de lo que significa para el estudiante que la maestra esté orgullosa de él. Pero un estudiante con TEA tal vez no entienda la intención comunicativa de una sonrisa, un abrazo, etc. O tal vez no encuentre que las expresiones de satisfacción de la maestra sean relevantes o signifiquen algo. De modo que el refuerzo social muchas veces tiene poca efectividad con estos estudiantes, aunque usualmente lo proporcionamos, debemos usarlo junto con otros métodos que sean más significativos para el alumno con TEA.

Los estudiantes con TEA tienen dificultades para aprender con las técnicas educativas tradicionales pero esto ciertamente no significa que ellos sean incapaces de aprender, o que no existe ninguna técnica educacional efectiva, sino que se deben emplear técnicas y estrategias diferentes con estos estudiantes.

TECNICAS EDUCATIVAS DEL TEACCH

De todas las técnicas educativas que SE UTILIZAN, la más importante es la dependencia en la presentación visual de la información. Tal como se ha descrito antes, el empleo de explicaciones verbales como modalidad única de enseñanza resulta inefectiva para la enseñanza de los niños con TEA. Se pueden usar palabras, alguna clave física que resulte útil, pero los materiales y la estructura física que guía visualmente al estudiante hacia la comprensión y el éxito son las más efectivas. En cualquier modalidad, las presentaciones complejas o con gran cantidad de materiales tienen altas probabilidades de crear confusión, son abrumadoras o incomprensibles para el estudiante. Por lo tanto, enseñamos al estudiante las estrategias de trabajar de arriba abajo y de izquierda a derecha. Esta organización espacial es culturalmente normal para nosotros, y en la medida de lo posible organizamos de esta manera la mayor parte de la experiencia de aula de nuestros alumnos. Por ejemplo, encuentran las partes que componen su trabajo en la izquierda, y los productos terminados se colocan a la derecha.

Además de la información visual, siempre que es posible, se enseña a los estudiantes con TEA el concepto de terminado. Este es un concepto importante que necesita ser incorporado en todas las actividades porque muchos alumnos con TEA, como parte de sus dificultades para inferir el significado de los eventos, son incapaces de tener una idea de cuánto tiempo debe durar una actividad. Esto puede causarles angustia, de modo que a menudo imponen su propio punto de vista sobre cuánto tiempo trabajarán o qué cantidad de trabajo realizarán. A través de medios visuales, se les muestra cuantas repeticiones de la actividad esperamos que realicen antes de finalizar la tarea. Algunas veces los mismos materiales aclaran esto. Por ejemplo, cuando la caja de piezas está vacía, el trabajo está terminado; cuando llegas al final de la página, la sesión de trabajo está por terminar. Otras veces es necesario ser más creativos para hacer visible el paso de tiempo: por ejemplo, cuando ha pasado cierta cantidad de tiempo, el maestro quita una pinza de ropa de la manga o del cinturón del alumno; cuando ya no quedan pinzas, la actividad ha terminado. Para estos estudiantes, usualmente es más satisfactorio terminar una actividad en una manera clara y definitiva que recibir un elogio, dulces, etc. De hecho, cuando se usan estas recompensas es más probable que tiendan a servir para la función de indicar que algo está "terminado" en vez de servir de reforzadores por los cuales el estudiante se esforzará la próxima vez.

Otra técnica educativa utilizada durante el día es la de enseñar las rutinas con flexibilidad incorporada. Existen tres razones importantes para esto. Primero, las rutinas brindan al alumno una estrategia para comprender y predecir el orden de los eventos a su alrededor, el cual generalmente disminuye la agitación y ayuda en el desarrollo de destrezas. Segundo, si el maestro no provee rutinas, resulta frecuente que el alumno desarrolle las suyas, lo cual podría ser menos adaptativo o aceptable. Por ejemplo, puede ser que el estudiante desarrolle una rutina de entrar al aula todas las mañanas y tirar al suelo todos los abrigos que están colocados en el colgador, o tal vez insista en lamer todas las cucharillas que saca en la mesa del comedor, porque esto fue lo que hizo la primera vez. Las rutinas tales como "colgar abrigo, encender música" o "poner la cucharilla abajo (con supervisión) y luego ir al área de juegos" pueden ayudar a reducir las indeseables rutinas alternativas. Tercero, las rutinas enseñadas deben ser flexibles porque esto refleja la realidad de nuestra cultura. Nuestro mundo no es invariable, y esto es lo que resulta tan confuso para el estudiante con TEA. Sus

intentos por hacerlo deben ser respetados pero negociados por parte del maestro, a través del uso de materiales de trabajo ligeramente diferentes, los caminos que se toman para los paseos, los juegos que se realizan, la comida que se presenta, etc. La estructura esencial debe permanecer predecible, más los detalles deben variar, para que el estudiante sea conducido a concentrarse en la estructura en lugar de hacerlo en los detalles.

La individualización es un concepto clave en los programas educativos del TEACCH. Estos estudiantes, a pesar de las características autistas que puedan tener en común, son extremadamente diferentes entre sí, en términos de fortalezas, áreas deficitarias, e idiosincrasias. Estos alumnos no aprenden bien en grupo, debido a la variedad de destrezas y dificultades con el aprendizaje por observación a otros. También debemos recordar que en estos estudiantes, los niveles de destreza generalmente no están correlacionados con la extensión en la que están en otros estudiantes. Por ejemplo, unas destrezas excelentes en percepción visual no nos indican nada acerca de las destrezas de lenguaje del alumno. La fluidez expresiva puede enmascarar brechas significativas en el lenguaje receptivo. Los estudiantes que son capaces de leer, cocinar, y procesar datos pueden ser incapaces de pedir un vaso de agua en público. Por otra parte, estudiantes con una DI importante y con TEA pueden ser artistas o músicos talentosos. Por lo tanto, los maestros deben conocer extremadamente bien a sus alumnos, y estar preparados para enseñar al mismo estudiante en diferentes niveles en diferentes áreas de destrezas.

Las tendencias de las personas con TEA a concentrarse excesivamente en los detalles y a resistirse al cambio implican que debemos enseñarles en diferentes contextos, con variedad de materiales, para poder ayudarlos a ser tan flexibles como sea posible. Con relación a esto, también es importante enseñar destrezas en sus contextos naturales, ya que la habilidad de generalización de estos estudiantes es limitada. De allí que esperamos enseñar a trabajar en el sitio de trabajo, destrezas comunitarias en la comunidad, destrezas para la preparación de comidas en la cocina, etc.

La Enseñanza Estructurada.

El concepto de Enseñanza Estructurada surgió a principios de la redefinición de autismo como trastorno del desarrollo de la división TEACCH. La Enseñanza Estructurada ha evolucionado como una forma de adaptar la práctica educativa a las distintas formas de entender, pensar y aprender de personas con TEA. La Enseñanza Estructurada está diseñada para el tratamiento de las principales diferencias neurológicas en el autismo.

Las dificultades en el lenguaje receptivo es una de las características importantes de los TEA a la que se dirige la Enseñanza Estructurada. Muchos alumnos con TEA no pueden comprender el lenguaje tan bien como nos imaginamos, si nos basamos en sus otras habilidades y respuestas. También tienen dificultades para iniciar las respuestas a nuestras instrucciones verbales. Los problemas del lenguaje receptivo pueden dar como resultado una comprensión limitada de lo que parecen instrucciones relativamente simples.

La comunicación expresiva puede resultarles igualmente difícil. Las dificultades en el lenguaje a menudo subyacen a otras dificultades de las personas con TEA y limitan sus respuestas o habilidades para expresar respuestas simples. La comunicación expresiva requiere un grado de iniciativa, organización y comprensión que sobrepasan las capacidades de producción de estos jóvenes, pese a ello, altamente capacitados en otras áreas. Esto genera frustración en ambas partes porque no pueden expresar la mayoría de sus necesidades de forma que permita a los demás cubrirlas.

La atención y la memoria de las personas con TEA pueden también ser diferentes. A pesar de que su capacidad para recordar pequeños detalles durante largos periodos de tiempo es legendaria, su memoria de trabajo o la habilidad para procesar varios paquetes de información simultáneamente, su memoria y atención normalmente se ven afectadas. Las personas con TEA pueden tener problemas para prestar atención a los aspectos más relevantes de distintas situaciones o a la información verbal que les llega. Otra de las preocupaciones es la organización, tanto de los materiales como de las actividades, en el espacio y el tiempo. Procesarán con mayor agilidad aquellos materiales con los que están familiarizados en lugar de los novedosos y se encontrarán más a gusto con actividades y rutinas que hayan realizado con anterioridad.

Otros retos para las personas con TEA son la forma de relacionarse con otras personas y también la estimulación sensorial del entorno que les rodea. Las personas con TEA no tienen la capacidad intuitiva de captar las motivaciones y comportamientos de los demás. Las normas sociales son un misterio para ellos. Esto puede generar tanto comportamientos inapropiados dirigidos a llamar la atención de los demás, como el abandono social o la preferencia por estar solo. Las dificultades en las relaciones sociales pueden hacer que las tentativas de otras personas a motivarlos o dirigir sus comportamientos sean inefectivas.

La estimulación sensorial resulta especialmente distractoria. Las personas con TEA pueden reaccionar exageradamente a la estimulación ambiental y tener dificultades para modular el efecto de su impacto. Los problemas de comportamiento son frecuentemente resultado de la incapacidad para desenvolverse ante esos estímulos sensoriales.

La Enseñanza Estructurada facilita un sistema de organización del aula y hace que los procesos y estilos de enseñanza sean más "amigables" para las personas con TEA. Las expectativas se hacen más concretas y claras para las personas con TEA. Es un sistema que estructura los programas educativos teniendo en cuenta las habilidades, dificultades e

intereses de las personas con TEA. Pone el énfasis en comprender y ajustarse a las necesidades individuales, en lugar de juzgar la adecuación o compatibilidad del estudiante con algún modelo implícito o explícito de “normalidad” social o cognitiva. Por ejemplo, muchas personas con TEA tienen mucho más desarrolladas las habilidades visuales en comparación con las auditivas. La Enseñanza Estructurada les permite utilizar este “punto fuerte” presentándoles la información e instrucciones visualmente. La información visual hace que las cosas tengan más significado para las personas con TEA y les permite aprender y desenvolverse independientemente. El principal objetivo de la Enseñanza Estructurada es incrementar la independencia y control de las conductas teniendo en cuenta las habilidades cognitivas, necesidades e intereses de las personas con TEA, y, por lo tanto, adaptar el ambiente a las mismas. Si conseguimos esto, la utilización de la Enseñanza Estructurada también facilitará la educación y el aprendizaje. Existen cuatro componentes de la Enseñanza Estructurada que se incorporan en cada programa educativo: la estructura física del entorno, las agendas diarias, los sistemas de trabajo y la estructura e información visual.

¿Cuáles son nuestros objetivos cuando utilizamos una enseñanza estructurada con personas con TEA?

1. Les ayuda a entender situaciones y expectativas.
2. Les ayuda a estar tranquilos.
3. Les ayuda a aprender mejor, usando el canal visual como punto fuerte en lugar del canal auditivo.
4. Les ayuda a ser independientes de ayudas (apoyos) frecuentes y a generalizar lo aprendido en nuevas situaciones y con gente nueva.
5. Reduce problemas de conducta y enfrentamientos personales que pueden surgir por confusión y ansiedad.

La estructura se diseña en distintos niveles. Estos incluyen:

- Estructura física del entorno,
- Agendas diarias,
- Sistemas de trabajo
- Estructura e información visual.

Estructura física del entorno.

La estructura física y la organización del entorno hacen que el aula sea más interesante, clara y manejable para los alumnos con TEA. La forma en la que se distribuye el mobiliario es un primer paso importante que garantiza que el programa irá dirigido a los estilos de aprendizaje, necesidades y peculiaridades sensoriales de cada alumno con TEA. Deben considerarse las necesidades individuales al planear la distribución física del aula. Dónde y cómo se va a situar el mobiliario puede afectar a la capacidad del alumno para desenvolverse en el entorno, comprender sus expectativas y funcionar independientemente. La información visual clara reduce la ansiedad y fomenta la independencia. La estructura física puede también minimizar distracciones y promover un trabajo más consistente y efectivo.

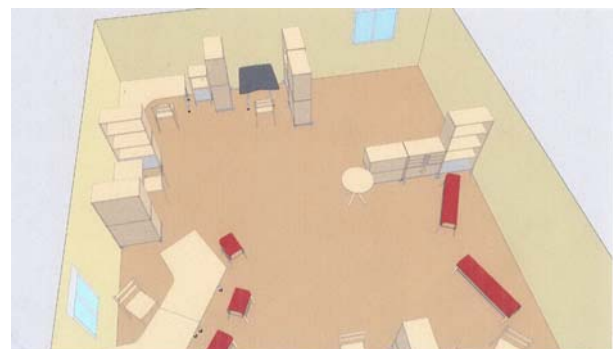
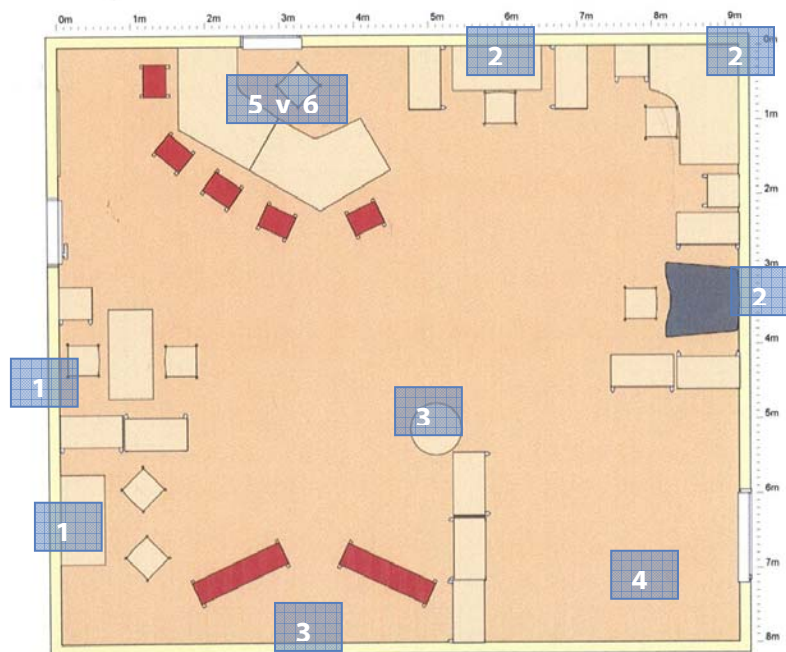
Cada alumno de cada aula no precisa del mismo nivel de estructuración. Para aquellos alumnos con TEA que requieren un aula específica, el hecho de establecer determinadas áreas para determinadas actividades de aprendizaje, de crear límites muy claros y asegurarse de que los materiales sean fácilmente accesibles, les ayudará a saber dónde se supone que tienen que ir y les permite cuidar de sus materiales de forma independiente. Los alumnos más capaces que se encuentren en un aula ordinaria seguramente no necesitarán el mismo nivel de estructuración para dirigir sus actividades. Para estos alumnos, las zonas del aula

ordinaria en las que no haya mucha actividad serán normalmente las más adecuadas para situar y establecer sus lugares de trabajo. Por lo general, resulta muy útil tener un lugar tranquilo, donde ellos puedan acudir cuando los ruidos, imágenes u olores en la clase les puedan resultar difíciles de soportar.

La edad de los alumnos también influirá en la estructuración física del entorno. Un aula de alumnos pequeños necesitará espacios para juegos, trabajo individual e independiente, área de aperitivo/merienda, desarrollo de habilidades de autonomía y posiblemente un servicio para enseñarles a ir solos al baño. Los alumnos más mayores necesitarán áreas donde puedan desarrollar sus intereses de ocio, áreas para trabajar habilidades vocacionales y lugares para el desarrollo de habilidades domésticas y de independencia, junto con las zonas del aula destinadas al trabajo independiente y el trabajo uno a uno para habilidades académicas, para trabajo en grupo y para la enseñanza a nivel de grupo-clase.

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.)



Independientemente del nivel de habilidades que el alumno tenga, los materiales deben ser convenientemente etiquetados y adaptados al nivel de comprensión de cada alumno. Obviamente, los materiales de trabajo deben estar disponibles en las zonas académicas de los alumnos, mientras que los juguetes y materiales de ocio deben estar disponibles en el momento y lugar adecuado. El acceso fácil de los materiales estén en el momento en el que se van a usar es importante para alumnos de cualquier edad y nivel de independencia.

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**

(El objetivo es dividir el ambiente con sentido, de tal forma que cada actividad esté claramente asociada con un espacio físico específico.)

*** 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.)

Para todos los alumnos con TEA deben tenerse en cuenta determinadas consideraciones importantes a la hora de establecer las zonas de trabajo. Esto se debe a la relevancia que adquieren estas zonas desarrollar las habilidades académicas y vocacionales independientes apropiadas y a las dificultades que frecuentemente tienen los alumnos con TEA en ignorar las distracciones para poder concentrarse en los aspectos más relevantes e importantes de sus tareas. Las áreas de trabajo tienen que proporcionar oportunidades para trabajar de manera independiente y en grupos de trabajo. Para aquellos alumnos con TEA que se distraen fácilmente, estas áreas de trabajo deben situarse en las zonas menos estimulantes del aula, alejadas del resto de alumnos y en lugares con las mínimas distracciones. Algunos alumnos con TEA serán capaces de trabajar junto a sus iguales, pero incluso ellos se benefician de trabajar consistentemente en el mismo lugar dependiendo de las tareas de cada día. Deben proporcionarse áreas claramente delimitadas en las que colocar las tareas finalizadas, incluso para los alumnos más capaces. Los materiales de trabajo fácilmente accesibles y claramente marcados deben estar siempre al alcance de los alumnos. En estas aulas debe haber zonas adicionales dedicadas al trabajo en grupo, la enseñanza al grupo-clase, ocio, juegos o simplemente para relajarse, dependiendo de las necesidades de los alumnos.

A menudo no le damos importancia, pero la estructuración física del aula puede suponer una variable extremadamente importante para el éxito o fracaso de los alumnos con TEA. La consideración metódica de las necesidades conceptuales y sensoriales del alumno puede dar como resultado un aula que fomenta el aprendizaje y la independencia funcional.

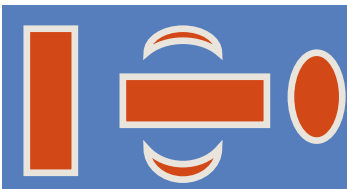
ESTRUCTURANDO LA ENSEÑANZA UNO-A-UNO

La zona de enseñanza uno a uno es especialmente relevante en la metodología TEACCH. En ella, se desarrollan actividades individuales con el adulto, orientadas a varios fines:

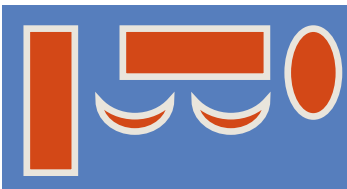
- Proporciona una "rutina de aprendizaje" para aquellas personas que necesitan la rutina para mantenerse concentradas y relajadas, y para aquellos que no aceptan la intrusión.
- Proporciona un "tiempo interpersonal profesor-alumno" para fomentar el desarrollo de una relación positiva
- Proporciona un "setting" (estructura) para la **evaluación** de intereses, puntos fuertes del niño, progresos y necesidades
- Proporciona un "setting" (estructura) para el **desarrollo de habilidades**, incluyendo habilidades cognitivas y académicas, habilidades de comunicación, de ocio y para trabajar conductas.

Hay varios aspectos de interés en relación a la **Estructura física** de esta zona de trabajo:

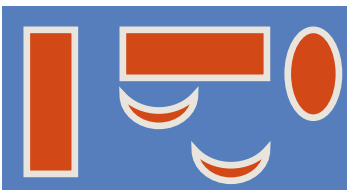
1. **Ubicación:** Requiere una ubicación específica. En el caso de estudiantes de más edad, puede ser específica para la habilidad que se está enseñando.
2. **Ubicación del adulto respecto al estudiante.** ¿Dónde se sitúa el adulto en relación al estudiante mientras se lleva a cabo la sesión de aprendizaje? Debe decidirse en función del objetivo de la actividad y de las necesidades del estudiante:



- Cara a cara: 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.



- Uno al lado del otro: menos exigente desde un punto de vista social, facilita la imitación; no se centra la atención en el adulto, sino en los materiales y las instrucciones; bueno para desarrollar habilidades.



- Detrás: 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.

A. Uso de un Sistema de Trabajo

Repase las 4 preguntas

- **¿Qué trabajo (debo hacer)?**
- **¿Cuánto trabajo (debo hacer)?**
- **¿Cuándo (habré) terminado?**
- **¿Qué pasa cuando (haya) terminado?**

¿Cómo se están respondiendo estas preguntas al estudiante?

- Para estudiantes concretos, de nivel inicial: un objetivo importante del 1 a 1 puede ser aprender a usar sistemas visuales, incluyendo un sistema de trabajo sencillo, instrucciones visuales, y un sistema de comunicación.

- Para estudiantes distraídos: probablemente necesiten ver "qué, cuánto, cuándo ha terminado, y qué pasa después" para permanecer calmos y concentrados, atender e inhibir propios impulsos durante las sesiones de enseñanza.
- Para los estudiantes muy ansiosos, rígidos, de alto nivel: usar información visual para responder a estas cuatro preguntas hace que los estudiantes se tranquilicen y sean más cooperativos.

B. Técnicas de enseñanza

1. Si el objetivo es la comunicación/ interacción social

- Se puede usar lenguaje más verbal y más cara a cara, pero aún es necesario usar apoyos visuales, más que verbales para las habilidades que se quiere se conviertan en independientes. Tanto el profesor como el estudiante pueden y deben usar herramientas aumentativas de comunicación.
- Aclare visualmente el inicio y el final de la actividad
- Planifique la enseñanza empleando materiales, actividades y rutinas en los que el estudiante tenga gran interés.

2. Si el objetivo es enseñar una habilidad que eventualmente será independiente

- No inmiscuir al profesor innecesariamente en la actividad
- Fomente la atención hacia apoyos visuales relacionados a la tarea
- Diseñe actividades que tengan muchos apoyos visuales, para lograr una generalización más rápida que lleve a la independencia

3. Para aumentar el interés, la cooperación y la motivación

- Cada actividad debe tener la apariencia de una "tarea", con inicio y fin claros
- Realice repeticiones en este formato de "tarea" en vez de bajo la forma de repeticiones bajo la dirección de la maestra
- Incluya un aspecto manipulativo, motivador en todas las actividades de enseñanza
- No viole el concepto de "terminado" -una vez que algo está terminado, lo guardamos, no lo desmonte y vuelva a montarlo
- Permita la participación parcial en nuevas actividades
- Aproveche las habilidades que van emergiendo, en vez de atacar los claros fracasos

Agendas.

Los alumnos con TEA precisan de claridad y predictibilidad. Al atender a esas necesidades, nos vemos generalmente recompensados con un comportamiento más tranquilo y colaborador, ya que los alumnos entienden perfectamente qué es lo que se supone tienen que hacer. El programa TEACCH incorpora agendas diarias individualizadas, como una forma de atender a estas imperiosas necesidades. Si estas agendas se organizan dotándolas de significado y comprendiendo las habilidades individuales de cada alumno, proporcionarán orden, predictibilidad y organización a sus vidas.

Ya se ha comentado que los alumnos con TEA con frecuencia tienen problemas de memoria secuencial y organización. Los problemas en la comprensión del lenguaje también pueden hacer más difícil a los alumnos con TEA que entiendan lo que se espera de ellos, lo cual a menudo les limita el acceso a parte del currículum. Las agendas no sólo dirigen las actividades específicas que están ocurriendo, sino que también reducen la ansiedad ayudando a los alumnos a organizarse, comprender y anticipar sus actividades diarias.

Además de proporcionarles claridad y predictibilidad a sus vidas, las agendas diarias ofrecen a los alumnos con TEA la oportunidad de moverse por sus aulas y centros independientemente de las indicaciones y direcciones de un adulto. Esto es muy importante para que se sientan autónomos y además les ayuda a ser menos dependientes de tales

instrucciones. Los alumnos que pueden seguir sus agendas no están tan frecuentemente sobre-estimulados como aquellos alumnos a quienes se ofrecen indicaciones constantemente y que generalmente están confusos sobre dónde tiene que ir o qué es lo que está pasando.

Comprobar regularmente las agendas facilita también las transiciones, que pueden resultarles complicadas. Las agendas proporcionan rutinas cómodas, predecibles y consistentes para los alumnos cuando tienen que pasar de una actividad a otra. Les ofrecen una rutina estructurada, fundamentada y agradable que les ayuda a que los difíciles procesos de cambio de una actividad a otra sean más llevaderos y les provoquen menos ansiedad.

El formato de presentación más popular de las agendas diarias, y que la mayoría de nosotros utilizamos, son las escritas en forma de horarios y diarios. Nuestras propias agendas típicamente incluyen el día completo. Lamentablemente, muchos de los alumnos con TEA tienen dificultades en la comprensión de la palabra escrita y no pueden conceptualizar un día completo de una vez. Para este tipo de alumnos, las agendas pueden contener dibujos o fotografías que representen sus actividades diarias. Por ejemplo, la fotografía de un pupitre o una mesa puede representar la hora de trabajar, una fotografía de un columpio puede representar la hora del recreo. Incluso pueden utilizarse objetos, si es lo que el alumno entiende mejor. Para un alumno que utilice este sistema, el papel higiénico puede significar el servicio, una mochila le puede indicar que es la hora de irse a casa o un CD el momento de utilizar el ordenador. Para los alumnos a los que por sus dificultades organizacionales les resulte más complicado conceptualizar un día completo, sus agendas pueden representar la mitad del día cada vez, un conjunto de 3 actividades simultáneamente o incluso actividades de una en una. Lo que importa es que el tipo de agenda y el número de actividades que se incluyan readapten al nivel comprensivo del alumno.

Agenda/ Horario Individual

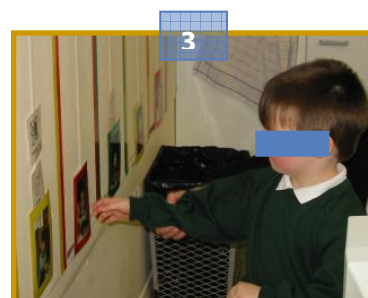
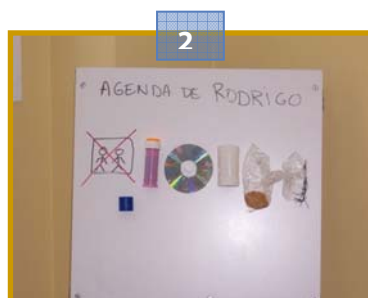
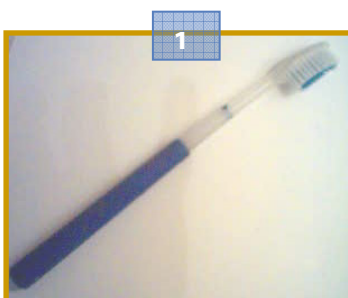
La agenda le dice visualmente al estudiante "dónde voy a estar, para qué actividades, y en qué orden" - el "qué, dónde y cuándo" del día. También le explica cómo moverse por los espacios físicos que hemos creado - con un propósito, de manera independiente, y con calma. Es una rutina positiva para ayuda al estudiante a que lleve mejor los cambios.

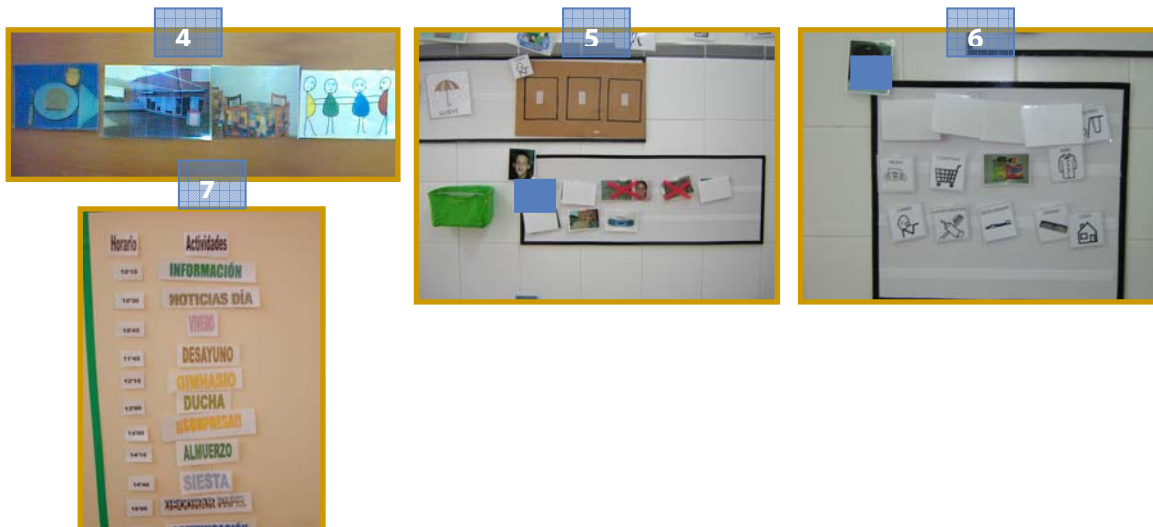
* Las **ventajas** de usar un horario visual individual son:

- Trabajar la flexibilidad (los eventos cambian, pero la rutina de mirar el horario sigue igual)
- Promover la independencia
- Facilitar las transiciones

* **Tipos de agendas:**

1. Objeto de transición
2. Secuencia de objetos
3. Foto/ dibujo único
4. Secuencia de fotos para parte del día
5. Fotos para todo el día
6. Secuencia de dibujos
7. Lista escrita





*** Individualización:**

- ¿Cuán largo es el horario?
- ¿Cómo puede manipularlo el estudiante?
- ¿Es estático o móvil?

Un horario diario individualizado es una de las herramientas más poderosas que podemos darle a un estudiante con TEA. Hay otras herramientas para planificar horarios que son usadas por muchas personas con TEA, como los planificadores semanales y los calendarios mensuales.

Sistemas de trabajo.

Las agendas diarias son importantes para indicar la secuencia de eventos diarios del alumno. El hecho de mantener a los alumnos concentrados y ayudarles a entender qué es lo que les va a pasar es un factor crítico. Las agendas son una forma de organización en el aula para alumnos con TEA. Otra forma de organización son los sistemas de trabajo, que les ayudan a organizar cada una de las actividades en las que se ven envueltos. Los sistemas de trabajo son muy importantes si los alumnos con TEA tienen que aprender a trabajar sin la asistencia o supervisión directa de un adulto. Ayudan a los alumnos a saber lo que se espera que hagan en las distintas actividades, de forma que se puedan organizar a sí mismos de manera sistemática y que completen sus tareas independientemente de la ayuda del adulto donde sea apropiado. Los sistemas de trabajo también se pueden utilizar para facilitar el trabajo en parejas y actividades de aprendizaje grupales.

Los sistemas de trabajo individual comunican cuatro paquetes de información a los alumnos:

1. Cuál es el trabajo que tiene que hacer.
2. Qué cantidad de trabajo (o cuántas tareas) se les pide que hagan en ese periodo de tiempo.
3. Cómo pueden saber los alumnos que están avanzando y cuándo han terminado.
4. Qué ocurrirá cuando hayan terminado la actividad.

Sistema de trabajo independiente

Cuando comienza una actividad, el estudiante con TEA necesita saber la respuesta a cuatro preguntas claves para poder completar la actividad con éxito y de manera independiente:

- ¿Qué hago?
- ¿Cuánto hago?
- ¿Como sabré cuando he terminado?
- ¿Qué pasa cuando haya terminado?

Un sistema de trabajo es una forma sistemática y visual para contestar estas preguntas.

Al igual que las agendas diarias, los sistemas de trabajo se representan visualmente según el nivel comprensivo de cada alumno y se practicará regularmente hasta que puedan ser utilizados independientemente en distintos contextos.

Los sistemas de trabajo, como las agendas, serán distintos dependiendo del alumno que los vaya a utilizar. Un sistema de trabajo escrito será útil para un alumno que pueda leer y comprender el lenguaje escrito con facilidad, con cada tarea claramente etiquetada, facilitando su localización. El alumno sabrá lo que tiene que hacer según lo que haya escrito en su sistema de trabajo, que corresponderá con las etiquetas de las actividades. Él sabrá qué cantidad de trabajo tiene que hacer por el número de puntos escritos en su sistema de trabajo para ese determinado periodo de tiempo. También sabrá que ha completado cada tarea cuando haya hecho cumplido cada una de las indicaciones y las haya tachado. También habrá una explicación escrita sobre qué va a pasar cuando haya terminado la actividad.

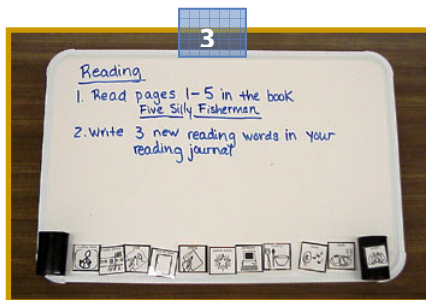
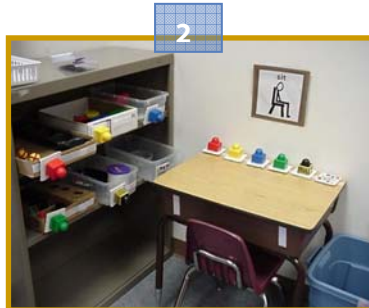
Los sistemas de trabajo escritos se utilizan para aquellos alumnos que puedan leer y comprender con facilidad el lenguaje escrito; fotografías, símbolos, números, colores u objetos pueden comunicar la misma información a los alumnos que no sepan leer. Es posible que un alumno de este nivel tenga un sistema de trabajo que consista en una lista de colores organizados de arriba abajo. Cada color corresponderá con el color de la etiqueta de una actividad visualmente clara. Este alumno sabrá qué actividad tiene que hacer emparejando los colores del sistema de trabajo con la actividad que tenga el mismo color. Él sabrá "cuánto" tiene que hacer por el número de círculos de colores de la lista de arriba abajo. Si hay tres círculos, querrá decir que tiene que hacer tres actividades durante esa sesión. El alumno también sabrá que el trabajo ha terminado cuando se hayan quitado del sistema de trabajo cada uno de los tres círculos. Se comprende el avance y el progreso viendo como cada uno de los círculos van desapareciendo tras la finalización de cada tarea. La consecuencia para el alumno tras haber terminado con éxito su trabajo puede ser una fotografía en la parte inferior del sistema de trabajo, indicándole qué es lo siguiente que tiene que hacer. La fotografía puede indicar una actividad de ordenador o la zona de plástica/arte para que el alumno sepa dónde tiene que ir tras terminar la sesión de trabajo.

**** Individualización:**

- ¿Cuántas cosas hay que hacer antes de acabar?
- ¿Cuánto movimiento se necesita durante las sesiones?
- ¿Cómo manipular el sistema de trabajo?
- ¿Cómo indicar cuando se ha acabado?

Tipos de sistemas de trabajo:

1. De izquierda a derecha, con recipiente de "terminado"
2. Emparejamiento (colores, formas, letras, números, etc.)
3. Escritos



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 comprensión de este concepto le da al alumno la sensación de finalización y le ayuda a cambiar de una actividad a otra, lo cual por lo general es bastante complicado para alumnos con TEA, ofreciendo un proceso con más significado y que, por lo tanto, les provoca menos ansiedad. Saber cuánto trabajo que tienen que hacer y darle sentido al avance que van haciendo hasta completar la tarea puede ser una gran ayuda para los alumnos con TEA.

* **El concepto de acabado** es un elemento organizador y motivador clave para las personas con TEA.

Al igual que el horario diario, el sistema de trabajo es una rutina poderosa para las personas con TEA. Les proporciona un elemento de familiaridad y previsibilidad para todo tipo de situaciones y actividades. También es una rutina que crea flexibilidad (las actividades pueden cambiar, pero el sistema de trabajo continua siendo el mismo). El sistema de Trabajo enseña el concepto de “primero _____, luego _____”

Rutinas y Estrategias

Mirar el horario y **seguir el sistema de trabajo** son 2 rutinas poderosas que fomentan la independencia y la flexibilidad.

- La organización espacial secuencial en las que se trabaja de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo son otras rutinas/estrategias de enseñanza.
- Las rutinas y estrategias ayudan a compensar una organización y un juicio pobres, así como la falta de capacidad para resolver problemas.

Estructura e información visual.

Hasta este punto, hemos descrito los sistemas de organización para cambiar de un lugar a otro (agendas) y para completar actividades en distintos lugares (sistemas de trabajo). La Enseñanza Estructurada es muy importante a la hora de pensar y crear actividades o tareas escolares. Cada tarea debe ser visualmente organizada y estructurada para minimizar la ansiedad e incrementar al máximo la claridad, comprensión e interés. Tres componentes de las actividades son especialmente cruciales para conseguir resultados positivos: la claridad, la organización y las instrucciones visuales.

Claridad visual

Una forma de proporcionar estructura visual es a través de la clarificación. Aclarar los componentes importantes de una tarea y las expectativas elementales de los alumnos con TEA puede mejorar significativamente sus habilidades para realizar dicha tarea con el menor nivel de ansiedad posible. Una actividad de clasificación se puede presentar con piezas de formas geométricas o colores, que ayudarán a destacar cuál es la dimensión principal con que se hará la clasificación. Una zona en el aula con una alfombra con cuadrados brillantes puede hacerles recordar a los alumnos que ése es el área para sus actividades de ocio. Resaltar aspectos relevantes e importantes de las tareas escolares puede ser también muy útil, por ejemplo, subrayar qué frase en cada párrafo contiene la información más importante o la letra que se esté aprendiendo dentro de una palabra.



Organización visual

La organización visual implica la distribución y estabilidad de los materiales que usan los alumnos para realizar sus tareas. Los alumnos con TEA se distraen con facilidad si sus materiales no están en el mismo sitio cuidadosamente ordenados. Pueden verse abrumados fácilmente, o al menos distraídos, por la desorganización sensorial. A los alumnos con TEA parece que les falte la habilidad para ordenar sus materiales por sí mismos, así que será imprescindible que los profesores y profesionales que trabajen con ellos les organicen los materiales de forma atractiva, organizada y minimizando la estimulación. Por ejemplo, ante una tarea de clasificación que contenga variedad de materiales, los alumnos con TEA tendrán más éxito y menos ansiedad si distribuimos las piezas cuidadosamente dentro de recipientes, en lugar de desplegarlas libremente frente a ellos en un montón encima de la mesa.



Además de ordenar cuidadosamente los materiales resulta también útil dividir los espacios grandes en partes más pequeñas. Los alumnos con TEA tienen dificultad para organizarse por sí mismos y



los espacios grandes pueden agravar este problema. Un alumno que tenga que limpiar una mesa grande probablemente lo hará mejor si se divide en cuatro partes en lugar de tener que limpiar toda la superficie de una vez. Una hoja de trabajo compleja puede ser organizada en claras secciones para ayudar al alumno a completarla.

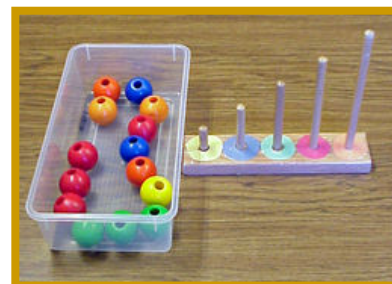
Instrucciones visuales

Las instrucciones visuales son el último tipo de estructuración visual. Las instrucciones visuales son componentes esenciales en las tareas de trabajo. Proporcionan a los alumnos con TEA información visual que les explica, a su nivel de comprensión, qué se requiere exactamente para terminar esa tarea. Una forma muy común de presentar las instrucciones visuales es una plantilla, o representación visual, de cómo se deben colocar los materiales y cómo se debe desarrollar la tarea. Las instrucciones escritas pueden servir para la misma función, explicándole al alumno exactamente qué es lo que se espera que haga.



Las instrucciones visuales son un componente muy importante dentro de la Enseñanza Estructurada por varias razones. Primero, ayudan a los alumnos a entender exactamente qué se supone que deben hacer, una seguridad que es esencial para la mayoría de los alumnos con TEA. Las instrucciones visuales también permiten cierto grado de flexibilidad que no se ve habitualmente en los TEA. Si un alumno con TEA aprende a hacer una actividad de una forma determinada, por lo general, es muy difícil cambiar su estrategia o su forma de utilizar los materiales.

No obstante, a través de las instrucciones visuales tenemos un mecanismo para cambiar su enfoque cuando sea necesario. Como el alumno va siguiendo las instrucciones, cambiarlas puede modificar las respuestas del alumno, dando como resultado el seguimiento de una estrategia diferente para realizar una actividad aunque utilizando los mismos materiales. Esto permite un grado de flexibilidad poco común en los TEA, pero que resulta esencial para un aprendizaje eficaz y su funcionamiento profesional y comunitario.



Otra Organización Visual

Dentro de cualquier actividad específica, añade estructura visual para ayudar al estudiante a saber dónde empezar y cómo completar la actividad, para secuenciar los pasos a seguir y aclarar las instrucciones. Algunas de las cosas que se han de hacer son:

- Proporcionar ejemplos, modelos, dibujos y/ o demostraciones visuales
- Proporcionar los pasos en forma visual y secuencial para trabajos complejos
- Separar los materiales en cajas, carpetas, etc.
- Eliminar o enseñar la habilidad de "organizar" (set-up)
- Limite/clarifique el área o cantidad visualmente
- Acentuar lo que es información relevante y útil. Esto se puede hacer empleando etiquetas, códigos de colores, exagerando o subrayando con un rotulador fosforescente.

La idea principal es usar apoyos visuales en de las actividades para:

- Aprovechar el estilo de aprendizaje visual del estudiante
- Minimizar el apoyo en el procesamiento auditivo
- Fomentar la independencia

I. Organización Visual:

Cómo organizamos el material y el espacio físico para aumentar la comprensión e independencia del estudiante.

- a. Limitar el espacio/movimiento
- b. Organización de recipientes

II. Claridad Visual:

Cómo logramos captar la atención del estudiante hacia la Información más útil y relevante y los conceptos de una tarea.

- a. Codificar con color
- b. Etiquetar
- c. Subrayar con rotulador fosforescente
- d. Exagerar

III. Instrucciones Visuales:

Cómo comunicar al estudiante la secuencia de pasos específicos que debe seguir para completar una tarea.

- a. Los materiales definen la tarea
- b. Plantilla recortable
- c. Plantilla de dibujos de derecha a izquierda
- d. Lista desde arriba hacia abajo
- e. Diccionario de dibujos
- f. Muestra de productos

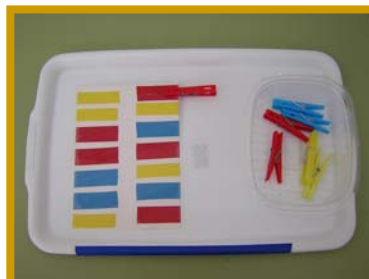
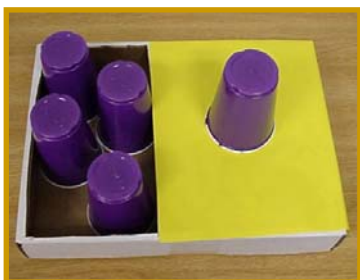
TAREAS CON CAJAS DE ZAPATOS/ BANDEJAS AUTOCONTENIDAS

Las tareas con cajas de zapatos son tareas en su forma más simple.

La idea es que sean el punto de partida para los niños pequeños con TEA que están aprendiendo "cómo trabajar", y como actividades de trabajo para aquellos individuos diagnosticados dentro del rango severo profundo de discapacidad intelectual. Las cajas de zapatos, usadas en el contexto de sesiones de trabajo estructurado, reducen el número de distracciones potenciales, al tiempo que ayudan al individuo a centrarse en el propósito de la actividad.

El objetivo de cualquier actividad es que el individuo la termine de manera exitosa y con la máxima independencia posible. Esto requiere tener un claro entendimiento de cuál es el propósito que se persigue. Para algunas personas, cualquier cambio en su entorno inmediato es una distracción potencial. Poner distintas partes en una tarea durante una sesión de trabajo puede crear tantas distracciones que pueden hacer que se pierda el propósito de la tarea. Si se unifican las diversas partes de la actividad y se destacan visualmente los detalles relevantes, la capacidad del individuo de centrarse en el propósito de la tarea aumentará. Al eliminar la necesidad de un recipiente y separar los materiales, es menos probable que ocurran distracciones. Para algunos alumnos puede ser necesario emplear sólo un material a la vez, cuando se empieza a enseñar la actividad.

Una vez que se logra completar la tarea con éxito y de manera independiente, ésta sirve como base para el desarrollo de habilidades (a una tasa determinada por las capacidades del individuo)



ASPERGER /ALTO FUNCIONAMIENTO

Estrategias para educar a personas con asperger o autismo de alto funcionamiento:

- Comprender el autismo.
- Individualización de la estructura mediante la organización física, horarios y sistemas de trabajo.
- Clarificar instrucciones y expectativas a través de la estructura visual.

Las personas con TEA tienen problemas con la capacidad de organización, independientemente de su inteligencia y/o edad. Incluso un "brillante" estudiante con TEA que tenga memoria fotográfica puede ser incapaz de recordar llevar un lápiz a clase o recordar un plazo para una cita. En tales casos, el apoyo debe ser proporcionado de la forma menos restrictiva posible. Posibles estrategias podrían ser hacer que el alumno ponga una imagen de un lápiz en la portada de su bloc de notas o mantener una lista de tareas que hay que realizar en casa. Elogie siempre al alumno cuando recuerde algo que haya olvidado. Nunca le denigre o "insista" en ello cuando falle. Un sermón sobre el tema no sólo no ayuda, sino que a menudo empeora el problema. Puede comenzar a creer que no puede recordar como hacer o traer estas cosas.

Estos alumnos parecen tener los pupitres más pulcros y ordenados o los más desastrosos de la escuela. El que lo mantenga más desordenado necesitará tu ayuda en la limpieza frecuente de la mesa para que pueda encontrar las cosas. Basta con recordar que probablemente no supone una elección consciente el ser desordenado. Es más probable que sea incapaz de organizar esta tarea sin una formación específica. Intente crear en él habilidades de organización utilizando pequeños, pasos concretos.

Las personas con autismo tienen problemas con el pensamiento abstracto y conceptual. Algunas personas pueden llegar a adquirir conocimientos abstractos, pero otros nunca lo harán. Cuando deben utilizarse conceptos abstractos, resulta útil usar señales visuales, como dibujos o palabras escritas, a fin de concretar la idea abstracta. Evite hacer preguntas vagas. Sea lo más concreto posible en todas sus interacciones con estos alumnos.

Un incremento en conductas difíciles o inusuales probablemente indica un aumento en el nivel de estrés. A veces el estrés está causado por una sensación de pérdida de control. Muchas veces el estrés sólo se alivia cuando el estudiante se aparta físicamente del suceso o situación. Si esto ocurre, debe crearse un programa para apoyar al estudiante a volver a entrar y/o mantenerse en la situación estresante. Cuando esto ocurre, pueden ser muy útil un "lugar seguro" o "persona de seguridad".

No se tome a título personal el mal comportamiento. La persona con TEA no es una persona manipuladora o intrigante que esté tratando de hacerle la vida difícil. Son raramente capaces, si es que alguna vez, de ser manipuladores. Por lo general, las dificultades de conducta son el resultado de sus esfuerzos para sobrevivir a experiencias que pueden ser confusas, desorientadoras o aterradoras. Las personas con TEA son, en virtud de su discapacidad, egocéntricas. La mayoría tienen extrema dificultad para la comprensión de las reacciones de los demás.

Uso e interpretación literal del de las expresiones. Hasta que no conozca la capacidad de la persona, debe evitar:

- Expresiones (ahorra el aliento, paso en falso, segundas intenciones)

- Dobles significados (la mayoría de los chistes tienen doble significado) sarcasmo (por ejemplo, diciendo: "¡bien!" después de ha derramado una botella de salsa de tomate sobre la mesa)
- Apodos
- Nombres coloquiales (tío, colega, etc...)

Recuerde que las expresiones faciales y otras claves sociales pueden no funcionar. La mayoría de las personas con TEA tienen dificultad para leer las expresiones faciales y para la interpretación del "lenguaje corporal".

Si el alumno no parece aprender una tarea, descompóngala en pequeños pasos o presente la tarea de otras formas (por ejemplo, visualmente, verbalmente, físicamente).

Evite la sobrecarga verbal. Sea claro. Utilice frases más cortas si percibe que el alumno no le está entendido completamente. Aunque probablemente no tenga problemas de audición y pueda estar prestándole atención, puede tener dificultades para identificar la información importante.

Preparar al alumno para todos los cambios del entorno y/o rutinas, tales como el asambleas, maestro sustitutos y cambios de horario, etc... Utilice un calendario escrito o visual que le prepare para el cambio.

La modificación de conducta funciona, pero si se emplea de manera incorrecta, puede fomentar comportamientos robotizados, Utilícelo sólo a corto plazo para modificar una conducta. Utilice procedimientos positivos y cronológicamente apropiados.

Tenga en cuenta que los niveles normales de estímulos auditivo y visual pueden ser percibidos por el estudiante como excesivos o muy bajos. Por ejemplo, el zumbido de las lámparas fluorescentes es muy distractorio para algunas personas con autismo. Considere la posibilidad de cambios ambientales como la eliminación del "desorden visual" de la sala o cambios de sitios si el alumno parece distraído o molesto por el ambiente de su aula.

Si utiliza argumentos o preguntas verbales repetitivas debe interrumpir lo que puede convertirse en una letanía continua y repetitiva. Responde continuamente de una manera lógica o darle la espalda rara vez detiene este comportamiento. El tema de la cuestión o argumento no tiene porqué ser lo que le ha disgustado. La mayoría de las veces la persona está comunicando un sentimiento de pérdida de control o la incertidumbre acerca de alguien o algo en el entorno.

Intente pedirle que escriba la pregunta o argumento. A continuación, escriba su respuesta. Esto usualmente empieza a tranquilizarle y abandona la actividad repetitiva. Si no funciona, escriba su pregunta o argumento repetitivo e invítele a que escriba una respuesta lógica (tal vez uno de las cosas que usted haría). Esto distrae del aspecto de escalada verbal de la situación y puede darle una forma de expresar la frustración o la ansiedad socialmente más aceptable. Otra alternativa es role-play del argumento o pregunta repetitivas con usted, en su papel, y él teniendo que responderle como crea que usted lo haría.

Recomendaciones generales:

- Habla poco y escribe mucho.
- Horario a la vista y permanente. Debe detallar:
 - Qué actividades puede hacer sólo.
 - Cuáles no.
 - Cuanto tiempo necesita para hacer dichas actividades.
- Insight: conciencia de que son diferentes y tienen una discapacidad. Consecuencias para la persona: depresión...
- Hipersensibilidad hacia ruidos, personas... alteraciones en el procesamiento del input sensorial: programas de escape.
- Los objetivos de enseñanza a través de los contenidos que le motivan e interesan.
- Reglas sociales: comportamientos adecuados a las situaciones. Reglas en positivo.
 - Historias sociales (Carol Gray).
 - Guiones sociales.
 - Grupos sociales: actividades sociales a lo largo de toda la vida, sobre todo en el tiempo libre (vacaciones, fines de semana...)
- Técnicas de relajación: adaptadas, con apoyos visuales.

Para alumnos con síndrome de asperger o autismo de alto funcionamiento se recomiendan algunas adaptaciones de los principios generales de la enseñanza estructurada:

Organización física

- Crear áreas para reducir distracciones y minimizar la estimulación.
- Área de transición. Listas escritas, archivador, etc.

Horarios






- Una clave o claves que indique qué actividades ocurrirán y en qué secuencia. Secuencia claramente temporizada.
- Lista escrita, tarjetas escritas, listas autocorregibles, calendario semanal de clases particulares.

hora	clase	profesor	aula
7:55-8:05	Hogar	Paco	201
8:10-9:00	Matemáticas	Pepe	103
9:05-9:55	Ciencia	Lola	224
10:00-10:50	Historia	Luis	104
10:55-11:45	Educación física	María	Gimnasio
11:50-12:20	Almuerzo	Elena	Comedor
12:20-14:00	Lengua	Gregorio	114
14:14:50	Alemán	Belén	204
14:50	Coger los libros del cajero		

Lee tu horario.
Pon una X en la línea azul

_____	Elección: Radio o dibujar.
_____	Ciencias.
_____	Trabajo en mesa.
_____	Ejercicios de relajación.
_____	10:15 Trabajo de oficina.
_____	Trabajo con el profesor.
_____	Informática.
_____	Grupo social.
_____	12:00: Gimnasia.
_____	Almuerzo.
_____	Higiene.
_____	15:00: Autobús a casa

Actividades complementarias

lunes	Martes	miércoles	jueves	viernes
				
arte	Biblioteca	ciencia	música	Teatro

Sistemas de trabajo

El sistema de trabajo individual da al estudiante una estrategia sistemática para adaptarse a las necesidades que debe cumplimentar. Debe responder a 4 cuestiones:

- Qué hay que hacer.
- Cuanto hay que hacer.
- Concepto de terminado.
- Que pasa después.

Estructura visual

- Proporciona al alumno una estrategia de aproximación a la tarea y uso de los materiales de un modo flexible. Primero enseñar al estudiante a mirar las instrucciones.
- Instrucciones:** una pista visual le da al estudiante una estrategia sistemática para unir las diferentes partes de la tarea en la secuencia correcta.

Instrucciones

Escribe una redacción sobre los volcanes.
Responde a 4 preguntas.

1. ¿Qué provoca la erupción de un volcán? (p.112)
2. ¿Qué pasa cuando un volcán entra en erupción? (p.114)
3. ¿Qué efectos tiene en el clima la gran erupción de un volcán? (p. 115)
4. ¿Dónde están la mayoría de los volcanes que se han descubierto? (p. 121)

Claridad en el tipo de letra

Tamaño

Espaciado

Negrita

TODO MAYÚSCULAS

Subrayado

Código de colores

Instrucciones

Escibe la respuesta correcta en la **línea roja**.

1. Algo con lo que escribir...
2. Algo para mantener las manos calientes
3. Algo para llamar a un amigo



Pon la ficha en la carpeta AZUL de terminado

- Claridad: Dirigir la atención del estudiante a la información importante y relevante
- Uso de “fuentes”: tamaño, espaciado, negrita, mayúsculas, subrayado, código de colores.

Destacar las áreas de localización

- Destacar con líneas, círculos o cuadros.
- Uso de velcro.
- Encuadrar el lugar de respuestas.
- Insertar cuadrículas para marcar.
- Uso de espacios y contenedores para organizar el material y limitar el foco de atención.



Escribe dos frases acerca de este avión

1. _____
2. _____

Estrategias proactivas para minimizar la ansiedad

- Estructurar.
- Ofrecer elecciones: elegir proporciona sensación de control.
- Ejercicio aeróbico: caminar deprisa, nadar, bicicleta, patinar, aeróbic.
- Actividades de relax: Reducción de la ansiedad, relevantes y con sentido.
- Ejercicios de relajación: respiración, tensión de los músculos y relajación.
- Autocomprensión.
- Estrategias de afrontamiento.



Me siento muy bien

Me siento bien

Me siento fatal



5 minutos



1 canción

Quando me siento tranquilo, volveré a mi pupitre

COMUNICACIÓN

El programa TEACCH en lo relativo a la comunicación pretende ofrecer un método para evaluar y enseñar habilidades comunicativas a alumnos con TEA. El objetivo prioritario es la mejora de las habilidades de **comunicación** de los alumnos en todas las situaciones cotidianas, y no tanto enseñar **lenguaje**, aunque también pretende dar respuesta a las necesidades de los niños con habilidades lingüísticas, desde el nivel de una palabra hasta el de uso de frases simples.

La mayor parte de los niños con TEA fracasan al comunicarse con personas diferentes en relación a objetivos diversos. No pueden utilizar con flexibilidad el lenguaje que tienen para expresar significados apropiados en contextos distintos. Independientemente del sistema de expresión utilizado (lenguaje hablado, lenguaje signado, gestos, actos motores, tarjetas de dibujos, u otros sistemas) este debería enseñarse al niño como un medio para expresar mensajes en situaciones cotidianas. Así, el criterio de éxito del programa es que el alumno haga un uso espontáneo de nuevas habilidades de comunicación en situaciones naturales.

El énfasis en la comunicación, en oposición al lenguaje, se extiende también al ámbito de la comprensión. Es decir, el objetivo es que los alumnos aprendan a interpretar mensajes dentro de sus contextos naturales, usando ayudas de los mismos. Las estrategias para enseñar habilidades comunicativas pretenden que los alumnos aumenten la comprensión del lenguaje, al mismo tiempo que aprenden a expresar sus intenciones comunicativas.

I. LA FILOSOFIA TEACCH

- A. El objetivo es la independencia y la iniciativa en la comunicación por distintas razones y una variedad de situaciones.
- B. Dos formas eficaces de eliminar o disminuir comportamientos negativos
 - 1. Estructura y un entorno predecible
 - 2. Un sistema de comunicación expresiva
- C. Los sistemas de comunicación deben ser:
 - 1. Individualizados
 - 2. Tener sentido
 - 3. Flexibles
 - 4. Accesibles

II. CARACTERÍSTICAS DE LA COMUNICACION EN EL AUTISMO

- A. Lenguaje versus comunicación (producción/significado)
- B. Problemas de comunicación dentro de la perspectiva social, cognitiva y de problemas sensoriales (el concepto iceberg)
- C. Desarrollo temprano
 - 1. La no comprensión de que una persona puede satisfacer las necesidades de uno
 - 2. La falta de iniciativa
 - 3. La incapacidad de establecer una atención compartida
 - 4. La falta de referencia social /imitación
- D. Cualidades extraordinarias (puntos fuertes) en el autismo
 - 1. Memoria y relación visual
 - 2. Memoria y gusto por las rutinas
 - 3. Motivación para comunicarse sobre objetos y actividades favoritas
- E. Enfoques "históricos" para enseñar la comunicación

EVALUACIÓN DE LA COMUNICACIÓN EXPRESIVA

Debido a la severidad y variedad de problemas lingüísticos y comunicativos experimentados por estas personas, la evaluación es de extrema importancia. El propósito de esta evaluación es identificar las habilidades comunicativas presente en el niño e incidir en las deficiencias que pueden cambiar de modo razonable como resultado de una intervención planificada. Otro aspecto de la evaluación es precisar los tipos de habilidades nuevas de mayor importancia para el alumno. Hablamos de destrezas que, en opinión de los padres y del profesor, desarrollarían su capacidad para comunicarse en los contextos de la vida diaria.

Para establecer las metas educativas y los objetivos de las programaciones individualizadas de comunicación de los alumnos se emplean dos clases de información: una sobre el funcionamiento actual del alumno; otra, acerca de las prioridades de padres y profesores. El programa TEACCH plantea la evaluación de dos maneras:

- La primera, tomando una muestra de comunicación, observando al alumno, mientras este se desenvuelve en las actividades cotidianas del colegio. Luego analiza la muestra para disponer las destrezas comunicativas del alumno en dimensiones (1) Forma, (2) Contextos (3) Función.
- La segunda consiste en la entrevista a los padres sobre sus observaciones de la comunicación del niño en casa y en otros ámbitos. La entrevista es estructurada para obtener las observaciones de los padres respecto a las habilidades de sus hijos en cada una de las dimensiones de la comunicación mencionadas arriba.

También determinamos los objetivos a los que aspiran tanto el profesor como los padres para mejorar las destrezas comunicativas del alumno. Estas metas se incluyen en el programa de comunicación del estudiante en la medida en que son realistas para él, en que su logro influye de manera importante en sus habilidades comunicativas diarias y por el hecho de que los padres las valoran muy positivamente. Así, durante la entrevista, el docente no solo les pregunta sobre sus observaciones acerca de su hijo, sino también sobre sus prioridades para mejorar la comunicación del niño.

El programa comprende una hoja de trabajo de prioridad de objetivos para ayudar al profesor a evaluar y jerarquizar posibles objetivos. Estas tres herramientas (la muestra de comunicación, la entrevista sobre las observaciones y prioridades de los padres y la hoja de trabajo de prioridad de objetivos), componen el proceso de evaluación completo del currículo comunicativo.

Este proceso es un análisis funcional de la comunicación independiente, espontánea y no provocada. Analizamos la conducta comunicativa según 3 parámetros (forma, contexto y función). Los resultados nos dan un punto de partida para desarrollar una programación exitosa para la comunicación expresiva.

A. **Forma/Sistema** (cómo nos comunicamos)

1. Rabieta: reactiva, dirigida
2. Motora
3. Objetos
4. Dibujos (color, fotos, pinturas, pictogramas, etc)
5. Palabras (impresas)
6. Lenguaje por señas
7. Lenguaje escrito
8. Lenguaje verbal

B. **Contexto** (dónde y con quién nos comunicamos): Comida, Trabajo, Tiempo libre, Rutinas

C. **Función** (porqué nos comunicamos)

1. Petición
2. Rechazar o negar
3. Lograr atención
4. comentar
5. Dar información
6. Buscar información
7. Otras razones: expresar sentimientos, rutinas sociales

Una vez evaluado, se formulan algunos objetivos tentativos para el programa de comunicación del alumno. Estas formulaciones de objetivos pueden cambiarse o descartarse después de un diálogo con los padres y se pueden desarrollar nuevas formulaciones a la luz de los intereses de estos.

Los objetivos que tienen la máxima prioridad en el programa de enseñanza han de ser: (1) realistas para el alumno en términos de las habilidades actuales, (2) importares en términos de mejorar habilidades del alumno para comunicarse en situaciones cotidianas o proveer algunas habilidades de supervivencia esenciales por los padres en función de las necesidades y prioridades que tienen para el niño en casa.

Técnicas de enseñanza v prioridades para la comunicación expresiva

1. **El concepto Iceberg**-- para entender los déficits y planear intervenciones " bajo la línea del agua"
2. **La estructura visual** -- es esencial para la técnica del "aumento". Esta es la herramienta que utilizamos para todas las áreas del currículo, incluyendo la comunicación.
3. **Enfatizar los aspectos pragmáticos** - (iniciativa, dirección, turnarse, elecciones, uso social, solución de problemas, etc.)
4. Enfatizar la **intencionalidad** - en todas las modalidades. La multi-modalidad es buena.
5. Individualizar el **contenido** y la **presentación** de los sistemas de comunicación.
6. Enseñar usando conceptos y contextos **que tengan sentido y sean motivadores.**
7. Crear **oportunidades múltiples** para practicar, en diversos escenarios y ocasiones
8. Enfatizar la **independencia** y la **iniciativa** en la comunicación.
9. **Manipular el entorno** para crear incentivos.
 - a. rutinas
 - b. solución de problemas
10. Hay que tener cuidado y no sobrestimar a los **estudiantes más verbales**, quienes frecuentemente necesitan un programa que se centre en:
 - a. iniciativa
 - b. uso social del lenguaje
 - c. solución de problemas
 - d. sistemas de " back-up"
11. Con los **estudiantes no verbales**, hay que centrarse en:
 - a. enseñar el uso de un sistema
 - b. aislar conceptos clave limitando el bombardeo de palabras y "aumentando" (complementando) con imágenes visuales
 - c. usar sistemas de intercambio
 - d. enseñar a hacer elecciones después del intercambio
 - e. trabajar la comunicación alrededor de rutinas/acciones
12. Enseñar sólo **una cosa nueva** por vez

FUNCIONES COMUNICATIVAS

1. Pedir

El cliente transmite el mensaje de que quiere que alguien le de un objeto, que haga algo por él o que se le dé permiso para coger un objeto o para hacer algo que desea. Existe la expectativa de que esto ocurrirá de inmediato.

- Ej Señala un objeto.
- Dice "zum" o "quiero una galleta", "quiero cosquillas", "necesito ayuda" o "baño" cuando necesita ir.
- Estira al profesor hacia el tocadiscos
- Toca objeto y busca aprobación para jugar con él

2. Conseguir la atención de otro

El cliente indica que quiere que otra persona le mire cuando ésta no le está prestando atención.

- Ej. Da golpecitos en el hombro del profesor
- Dice "mamá"
- Toca la campanilla

3. Rechazar/Negarse

El cliente rechaza objetos que se le ofrecen, rechaza la acción de otra persona (por ejemplo, le dice a la persona que pare) o se niega a hacer algo que se le ha pedido.

- Ej : Aparta el zumo
- Dice "no" o "para"
- Dice que "no" con la cabeza

4. Comentar

El cliente señala características de sí mismo, otra gente u objetos que se encuentran cerca del oyente y que pertenecen al entorno inmediato.

- Ej. Coge un objeto para enseñárselo a alguien
- Dice "es mi abrigo" o "acabado" (cuando el profesor está cerca), o dice "arriba" cuando sube una escalera, o "Juan empuja camión"
- Señala a otro cliente que está realizando alguna actividad.

5. Dar información

El cliente explica algo que no es obvio para la otra persona. Puede ser informar sobre alguna actividad suya o de otra persona que ocurrió en el pasado o que se espera que ocurra en el futuro. También puede ser responder a alguna pregunta de pedido de información, y no una pregunta de la cual se sepa la respuesta.

- Ej. "Anoche vi la tele"
- P: ¿Te gustan los guisantes? C: "Si"
- P: ¿Dónde has puesto las monedas? C: Señala la mesa donde están las monedas.

6. Solicitar información

El cliente transmite el mensaje de que quiere que otra persona le diga algo que él desea o necesita saber.

- Ej. Busca un objeto y mira o estira al adulto
- Dice "¿Dónde pelota?"

7. Otros

a. Expresar sentimientos

El cliente indica cómo se siente física o emocionalmente. También puede ser que indique lo que le gusta o no le gusta, o sus preferencias personales.

- Ej. Coge la mano del adulto y la pone en una parte del cuerpo que le duele.
- Dice "enfermo" o "pupa" o "duele tripa"

b. Rutinas sociales

- Ej. Dice "hola" como saludo, y /o "adiós" como despedida, "gracias", etc.

HABILIDADES DE OCIO Y DESARROLLO SOCIAL

El programa TEACCH aborda el desarrollo social describiendo las etapas de desarrollo observadas en el pensamiento no verbal, comunicación, imitación y juego. Una vez identificado el nivel actual de desarrollo del alumno se planifican futuros objetivos. La mayoría de estas etapas de desarrollo son comunes tanto en niños/as con TEA como en niños/as con un desarrollo normal. No obstante las actividades de enseñanza, se adaptan a los estilos de aprendizaje de los niños/as con TEA.

HABILIDADES DE OCIO Y DESARROLLO SOCIAL

I. HABILIDADES DE OCIO INDEPENDIENTES

El objetivo es el desarrollo de actividades con las que el cliente pueda estar entretenido de forma independiente por un periodo de tiempo significativo. Son actividades que uno pueda realizar solo. Pueden evolucionar en más actividades sociales, aunque no necesariamente.

- A. Valoración
 - a. Interés
 - b. Grado de independencia
 - c. Duración de la atención del estudiante a la actividad sin la dirección del profesor
 - d. Comunicación con los padres
 - e. Habilidades nuevas
- B. Grado de estructura
 - a. estructura física
 - b. ¿Cómo sabe el estudiante qué hacer?
 - c. ¿Cómo entiende el estudiante que ha acabado?
 - d. Organización del espacio
- C. ¡DIVERSIÓN!

II. ACTIVIDAD SOCIAL

El objetivo es desarrollar actividades en las que el cliente pueda participar con una o más personas. Frecuentemente, la primera situación social exitosa se da en pareja, donde la segunda persona es un adulto. Pueden formarse grupos más numerosos a partir de las habilidades que se vayan desarrollando con éxito durante esta situación inicial.

- A. Valoración: Nivel de interacción social.
 - 1. Proximidad
 - 2. Mirar
 - 3. Paralelo
 - 4. Responder/compartir
 - 5. Cooperativo
 - 6. Turnarse
 - 7. Seguir reglas
 - 8. Reciprocidad
- B. Grado de estructura
- C. Comunicación con los padres
- D. DIVERSIÓN

En función del nivel de desarrollo del niño se organizan actividades, intentando adaptar el nivel de participación.

Grupo en capas

Como en matemáticas, recuerde empezar con "el menor común denominador". El tiempo de grupo puede comenzar con un círculo (corro) que incluya a toda la clase. Gradualmente incluya más actividades orientadas al lenguaje a medida que progresen las actividades. De esta manera, añada "capas" de modo que el tiempo de grupo finalmente consista en uno, dos o incluso tres grupos ponderados.

Sólo se espera de los estudiantes que permanezca en el grupo para las actividades que sean significativas para ellos y adecuadas para su nivel de desarrollo y lenguaje.

Comience con actividades lo más concretas posibles tales como las canciones con claves visuales y objetos relacionados que los estudiantes pueden sostener, agitar o manipular de cualquier forma. Por ejemplo, después de su canción favorita, dirija al niño que sólo pueda participar exitosamente en el grupo durante un corto período de tiempo, a su próxima actividad. Podría ser una sesión de trabajo independiente o tal vez ocio en la zona de juego libre.

El siguiente nivel de actividades para el resto de los estudiantes podría incluir el calendario, el tiempo, etc. Otros estudiantes pueden ser dirigidos a sus próximas actividades a medida que disminuye su interés, mientras que el resto de los niños participan en actividades más abstractas o centradas en lenguaje. La "última capa" del grupo, por lo tanto, estará compuesta de los niños que se encuentran sentido a las actividades que requieren conocimientos más avanzados de lenguaje y que las hacen bien. Un ejemplo del plan de acción de un "grupo de capas" puede tener un aspecto como este:

1. **Primera capa:** Canciones animadas con música, acciones rutinarias, contar etc. A los niños se les dan objetos concretos para sostener. Antes de que un niño se confunda, se aburra o se ponga nervioso, enviarlo a la siguiente actividad en su horario individual, mientras el grupo continúa. Hacer esto al final de su canción favorita o tras una en la que puede sentarse y disfrutar. La idea es permitirle salir cuando aún lo está haciendo bien no después de que se haya puesto nervioso.
2. **Siguientes capas:** Más canciones, Calendario, Tiempo, etc. Continuar las actividades, quizás más canciones y, a continuación, actividades basadas en lenguaje. Continuar utilizando señales visuales - fotografías, objetos, etc - para mejorar su comprensión, participación e interés. Utilizando el mismo principio que antes, permita a los niños ir a una sesión de trabajo independiente, zona de juegos libres, u otra actividad, que sea apropiada para ellos. Haga salir del grupo a cada niño mientras que siga haciéndolo bien!
3. **Última capa:** Esta capa se compone de actividades conversacionales más avanzadas, o de otras actividades que se ajusten a los estudiantes que se beneficiarían de la participación social y que le encontrarán sentido.

IDEAS PARA QUE EL **TIEMPO DE GRUPO** DE UN ESTUDIANTE CON AUTISMO RESULTE "ESTRUCTURADO PARA EL ÉXITO"

- A. Enseñar al estudiante con TEA la rutina de venir al grupo, haciendo que toque una campana y "llame" a todos al TIEMPO de GRUPO, o ...
- B. Déle un objeto relacionado con alguna canción que le guste (un tren, por ejemplo, si es una canción que habla de un tren). Este objeto puede ser utilizado como su OBJETO DE TRANSICIÓN para grupo, así como un objeto para coger y manipular durante la primera canción. Si el estudiante tiene problemas para esperar, ponga su canción favorita (cinta o disco) inmediatamente después de que se siente.
- C. Incluya canciones alegres y repetitivas que el estudiante sepa y le gusten. Deje que sea él (ella) quien coja objetos que pertenezcan a cada canción que se vaya escuchando. Siga la misma rutina con las mismas canciones cada día para que el niño aprenda qué esperar y pueda empezar a relajarse, anticipar y disfrutar del grupo.
- D. Escriba la letra de la canción en una tabla o pizarra. Muchos niños con TEA se interesan por las letras y palabras escritas. "Leer" estas palabras puede ayudarles a permanecer interesados en el TIEMPO de GRUPO.
- E. A medida que se pone cada canción, debe acompañarse con objetos, dibujos, tarjetas con palabras, y /o versos escritos para esa canción en particular. Usted debe tener una biblioteca de canciones, que consista en una caja o carpeta que contenga el disco o cinta, y las ayudas visuales que se emplearán.
- F. Cuando las canciones se acaban, finaliza la primera parte del TIEMPO de GRUPO. Envíe al niño a su área de trabajo independiente para que realice aquellas actividades favoritas que se le hayan estructurado como tareas independientes. Haga que para el niño resulte una experiencia positiva tanto el participar del TIEMPO de GRUPO, como el momento en que tenga que dejarlo. Deje que el niño abandone el grupo ANTES de que se sienta frustrado o enfadado. Es mejor comenzar con un TIEMPO de GRUPO corto. Al mismo tiempo, no permita que el niño se aparte del grupo, cada vez que quiera dar vueltas por la habitación. Luego de dejar el TIEMPO de GRUPO, déle para hacer una actividad concreta que sea importante en su programa diario. Es un tiempo ideal para realizar "trabajo independiente".
- G. Las actividades de grupo continuarán, pero ahora con un lenguaje de más alto nivel, apropiado para los estudiantes que aún permanezcan en el grupo. El grupo puede tener tantas "capas" (partes) como sea necesario. Uno o varios ayudantes controlarán a los niños que ya hayan dejado el GRUPO y que se encuentran o bien en su área de trabajo independiente, área de juego libre o en "tiempo de juego estructurado".
- H. Si todavía quedan niños con TEA en el grupo, recuerde seguir utilizando estímulos visuales. Utilice objetos, dibujos palabras escritas y no olvide seguir una rutina predecible.

- I. **GRUPOS DE "ACTIVIDAD COMÚN":** Estos grupos incluyen actividades que se ven típicamente en "centros" más tradicionales con la diferencia de que se realizan con un mayor grado de estructura para el estudiante con TEA. Estas actividades deben estructurarse para promover una mayor independencia y éxito para el estudiante con TEA, permitiendo, al mismo tiempo, la realización de actividades comunes en un entorno social. Algunos ejemplos son:
- a. **Grupo de puzzle** - Se ponen diversos puzzles en la mesa de un grupo. Los puzzles se colocan como si se tratara de una sesión de trabajo independiente. Se meten las piezas del puzzle en un recipiente. Se pone una cesta de "puzzles terminados" en un extremo de la mesa. La tarea se finaliza cuando todos los puzzles están dentro de la cesta de "puzzles terminados". Vanos niños pueden trabajar alrededor de la mesa al mismo tiempo.
 - b. **Grupo de "duplos" (legos)** - Se ponen en la mesa varias cestas pequeñas o cajas de zapatos con actividades con duplos. Cada cesta contiene una o más plantillas (modelos) con sus correspondientes piezas de duplo. Crear una variedad de plantillas para poder hacer diferentes modelos. Los niños del "Grupo de Duplos" eligen una caja, siguen la plantilla y dejan el modelo terminado en la "cesta de construcciones terminadas" que está en un extremo de la mesa. Si lo que se quiere es trabajar "habilidades más creativas" con estudiantes más mayores o con estudiantes con más habilidades, se les puede enseñar a inventar y dibujar sus propias plantillas para que otros estudiantes las sigan.
 - c. **Grupo de chinchetas** - Se colocan varias planchas para chinchetas con diferentes modelos, en sus propios recipientes. La idea es la misma que en los grupos anteriores.
 - d. **Otros grupos** - Grupo de tarjetas de loto, etc.
- II. **GRUPOS DE "ACTIVIDADES COMPARTIDAS":** Estos grupos son similares a los grupos de actividades comunes descritos anteriormente, pero requieren un más alto nivel de habilidades sociales. En vez de hacer que los niños trabajen en actividades similares pero por separado, este grupo requiere que dos (o más) niños trabajen en la misma actividad. No necesitarán turnarse, pero deberán completar el mismo puzzle o tablón de chinchetas al mismo tiempo. Los materiales deberán ser lo suficientemente grandes como para que pueda participar más de un niño, como un puzzle bastante grande o un tablón de chinchetas, también bastante grande. Cuando se incorpora a un niño con TEA en este tipo de actividades compartidas es muy importante que el niño ya sepa hacer esa actividad por sí solo. El elemento añadido de trabajar con otra persona **es realmente enseñarle al niño una habilidad totalmente nueva**. Para muchos niños pequeños con TEA, esta clase de grupo es difícil. Empezar con pasos pequeños.
- III. **SUS IDEAS:** Si están adecuadas a su nivel de desarrollo, muchas ideas de grupo pueden adaptarse al estudiante con TEA. Recuerde los principios básicos de la **enseñanza estructurada**, y recuerde hacerlo VISUAL. Mire a través de los ojos del estudiante con TEA y estructure la actividad para que pueda entender claramente qué se espera de él. Siga una rutina predecible en sus grupos.

CONDUCTA

1. Enfoques conductuales tradicionales

Modelo A B C

- Tradicionalmente enfatiza el uso de consecuencias
- Ignorar, coste de respuesta, tiempo fuera, castigar, etc.
- Simultáneamente, se refuerzan positivamente las conductas apropiadas
- Problemas con este enfoque
- Parte del supuesto de que la motivación es clave

2. Enfoque "humanístico"

- Aceptación/ se sigue al niño: el niño marca el paso
- "Florecimiento" desde el punto de vista del desarrollo
- Problemas con este enfoque

3. Enfoque TEACCH

A. Miremos otra vez el modelo A B C

- Supone que el autismo interfiere con conexiones/significado
- Usa muchos más antecedentes que consecuencias

B. Concepto de Iceberg

C. El modelo TEACCH considera que entender es clave

AUTISMO significa tener dificultades con:

- Procesamiento de la información
- Comunicación
- Comprensión de la causalidad y secuenciación
- Interacción social no normal
- Respuestas sensoriales inconsistentes

La ansiedad es a menudo un problema clave

Proceso de planificación para tratar conductas según enfoque TEACCH

1º Paso: Aplicar el modelo del iceberg para obtener la perspectiva del estudiante

2º Paso: Ponga significado a través de una ESTRUCTURA y APOYOS VISUALES

3º Paso: Establezca RUTINAS PROACTIVAS

4º Paso: Prepare un PROGRAMA (CURRICULUM) fuerte e individualizado que incluya:

- Habilidades de comunicación expresiva independiente
- Que esté basado en los puntos fuertes e intereses del estudiante
- Que amplíe intereses sociales y de ocio y oportunidades

5º Paso: Elementos adicionales de una buena planificación para tratar conductas:

- Santuario o lugar "seguro"
- Ejercicio
- Técnicas de relajación
- Tener en cuenta aspectos sensoriales
- Usar un enfoque de grupo para ampliar la perspectiva, definiendo situaciones, y conductas cuidadosamente, mirando la historia de las conductas, y tomando datos mientras se considera lo arriba mencionado.



Conclusión.

Para concluir, el programa TEACCH, completando su cuarta década como programa estatal de Carolina del Norte para personas con TEA, continúa perfeccionando el concepto de que las personas con TEA funcionan de forma diferente a aquellas que no lo tienen, en términos de pensamiento y aprendizaje y tienen necesidades educativas especiales, basadas en tales diferencias. La enseñanza Estructurada ha evolucionado como una estrategia educativa que responde a esas necesidades individuales que caracterizan a las personas con TEA. La estructuración física del entorno, el uso de agendas y sistemas de trabajo, y el desarrollo de materiales de trabajo visualmente claros y organizados, son los componentes centrales de esta propuesta. Los alumnos con TEA que utilizan estas estrategias están más tranquilos, más seguros de sí mismos y son capaces de trabajar de forma productiva e independiente durante periodos de tiempo más largos.

Información procedente/traduccion de:

- Mesibov, G.B. y M. Howley (2003) Accessing the Curriculum for Pupils with Autistic Spectrum Disorders: Using the TEACCH Programme to Help Inclusion. Inc NetLibrary. Taylor & Francis Group. <http://books.google.es/books?id=vMuYGAAACAAJ>
- Mesibov, G.B. y V. Shea. The Culture of Autism. From Theoretical Understanding to Educational Practice. By G. B. Plenum Publishing Corp. www.autismuk.com/index3sub1.htm
- Mesivob G.B. (2007) Apuntes del curso Advanced TEACCH Methods. Nottingham, Octubre 2007.
- Moreno S. y C. O'Neal. Tips For Teaching High Functioning People with Autism.
- Roger C. y S. Boswell. Apuntes del Curso de Formación sobre el método TEACCH para educadores y profesionales del autismo. Barcelona. Octubre, 2002.
- Schopler E.(2001) El programa TEACCH y sus principios. Ponencia realizada por el Dr. Schopler en las Jornadas Internacionales de Autismo y PDD, en Barcelona en noviembre de 2001.
- División TEACCH. Manual de Currículo del método de enseñanza TEACCH. Comunicación.
- Página web de la División TEACCH. www.teacch.com