

ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA “TARAPOTO”



TRABAJO DE INVESTIGACIÓN “Métodos de enseñanza para niños con autismo”

BACHILLER EN EDUCACIÓN

Autores:

Karolth Stefanith Saavedra Rios (0009-0000-3732-998)
Fiorith Esthefany Lozano Garcia (0009-0008-4548-923X)

Asesor:

Mg. Luis Ramírez Gonzales (0009-0003-4824-4848)

Línea de investigación

Calidad-equidad-pertinencia de aprendizajes – soporte pedagógico
currículo y evaluación

Promoción 2022

Tarapoto – San Martín

2025

Constancia de Turnitin

ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA "TARAPOTO"



"Año de la Esperanza y el Fortalecimiento de la Democracia"

ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA "TARAPOTO"

DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD

Yo, Anibal Fernando Mendo García, docente de la ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA "TARAPOTO", Responsable del sistema Turnitin Originality declaro haber incluido al sistema el trabajo de investigación (Monografía) titulada: **"Métodos de enseñanza para niños con autismo"**, cuya autora es: **Karolth Stefanith Saavedra Rios y Fiorith Esthefany Lozano Garcia**, constatando que la investigación tiene un índice de similitud de **12.00%**, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones a excepción de la bibliografía.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender el Trabajo de investigación cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Tarapoto"

Tarapoto, 13 de marzo de 2026



GOBIERNO REGIONAL SAN MARTÍN
ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR
PEDAGÓGICA PÚBLICA "TARAPOTO"

Lic. Anibal Fernando Mendo García
JEFE DE FORMACIÓN CONTINUA

Anibal Fernando Mendo García
DNI N° 01118174

Página del jurado

Mg. Anibal Fernando Mendo García (0009-0004-8180-4891)

Presidente

Mg. Mélida Vela Ríos (Cód. Orcid.0000-0002-6771-0344)

Secretario

Mag. Angelica María Torres Camacho (0000-0001-6427-8421)

Vocal

Dedicatoria

Dedico este trabajo con mucho amor y cariño a mis padres Nadir y José, quienes me acompañaron a lo largo de este proceso, por ser mi guía y mi inspiración para salir a delante. Ustedes me enseñaron a luchar por mis metas, a no rendirme cuando las cosas se ponen difíciles. A mi pareja por su paciencia y apoyo incondicional. Este logro también es de ustedes.

Karolth

El presente trabajo lo dedico a mis padres, ya que ellos son el motor y motivo para salir adelante. Asimismo, agradezco por todo el apoyo constante que me brindaron durante el lapso de la carrera y de esa manera terminar satisfactoriamente y convertirme en una profesional de éxito, inculcada en valores y calidez humana.

Fiorith

Agradecimiento

Agradecemos a Dios, por brindarnos sabiduría y fortaleza durante todo el proceso de la carrera; a nuestros padres por siempre apoyarnos y brindarnos las pautas para seguir adelante y no rendirnos. A nuestros maestros quienes nos brindaron formación pedagógica con pautas necesarias para afrontar durante la práctica, y por su dedicación e inspiración para ejercer con vocación nuestra carrera. Este logro es el fruto del esfuerzo, fe y el cariño de querer ser profesionales de éxito.

Las autoras

Declaratoria de autenticidad

Nosotras, Karolth Stefanith Saavedra Rios, identificada con DNI N.º 76666095 y Fiorith Esthefany Lozano García, identificada con DNI N.º 74230364, egresadas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Tarapoto” de la Carrera Profesional de Educación Inicial, con el trabajo de investigación monográfico: Métodos de enseñanza para niños con autismo.

Declaramos bajo juramento que:

1. La presente monografía es de nuestra autoría.
2. Se han respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por tanto, la presente investigación no ha sido plagiada, ni total ni parcialmente; y tampoco ha sido publicada ni presentada anteriormente para obtener antes algún grado académico o título profesional.
3. La revisión de literatura citadas en la investigación (artículos científicos, libros electrónicos, tesis, entre otros), han sido consultadas en fuentes confiables de repositorios de las universidades, escuelas e institutos en el ámbito internacional, nacional, regional y local.

De identificarse fraude, plagio, autoplagio, piratería o falsificación, asumimos las consecuencias y sanciones que de esta acción se deriven, sometiéndonos a la normatividad vigente de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Tarapoto”.

Tarapoto, 10 diciembre de 2025.

Fiorith Esthefany Lozano García
DNI N° 74230364

Karolth Stefanith Saavedra Rios
DNI N° 76666095

Presentación

Distinguidos miembros del jurado evaluador:

Presento ante ustedes nuestro trabajo de investigación titulada: “Métodos de enseñanza para niños con autismo”, elaborada con la finalidad de analizar los métodos de enseñanza aplicados a niños con Trastorno del Espectro autista; a partir de la revisión de la literatura especializada. Esperando que el contenido del presente trabajo cumpla con los requisitos de ley y merezca su aprobación.

Las autoras

Índice

Constancia de Turnitin	2
Página del jurado.....	3
Dedicatoria	4
Agradecimiento.....	5
Declaratoria de autenticidad	6
Presentación	7
Introducción	12
Capítulo I	15
Fundamentos del trastorno del espectro autista (TEA)	15
Definición del trastorno del espectro autista	15
<i>Definición según la Organización Mundial de la Salud (OMS)</i>	15
<i>Definición según el DSM-5</i>	15
<i>Enfoque educativo del TEA</i>	16
Características principales del niño con TEA	16
<i>Dificultades en la comunicación</i>	16
<i>Limitaciones en la interacción social</i>	17
<i>Conductas repetitivas y sensibilidad sensorial</i>	18
Teorías que sustentan las características del TEA	19
<i>Teoría del aprendizaje conductista</i>	19
<i>Teoría de la mente</i>	19
<i>Teoría de la coherencia central débil</i>	20
Clasificación de los niveles del TEA	20
Capítulo II	22
Métodos de enseñanza aplicables a niños con TEA	22
Enfoque estructurado del aprendizaje	22
<i>Organización del aula y materiales</i>	22
<i>Uso de apoyos visuales</i>	23
<i>Recursos didácticos y tecnológicos para niños con TEA</i>	24
Método TEACCH	26
<i>Principios del método TEACCH</i>	26
<i>Aplicación práctica en el aula</i>	27
Método ABA (Análisis Conductual Aplicado)	28
<i>Fundamentos del ABA</i>	28
<i>Aplicación Educativa del ABA</i>	29
Sistemas alternativos de comunicación	30
<i>Sistema PECS (Intercambio de Imágenes)</i>	30
Capítulo III	32
Educación inclusiva y rol docente en el aula con niños con TEA	32
Principios de la educación inclusiva	32
<i>Marco normativo de la inclusión educativa</i>	32
<i>Principios pedagógicos de la inclusión</i>	33

Funciones del docente frente a la diversidad	34
<i>Diseño de adaptaciones curriculares</i>	34
<i>Estrategias Pedagógicas para la inclusión del niño con TEA</i>	35
Importancia de la colaboración familia-escuela	36
<i>Canales de comunicación con la familia</i>	36
<i>Participación activa de los padres en el proceso educativo</i>	37
Conclusiones	39
Referencias Bibliográficas	41
Anexos	48
Anexo 01: Constancia de revisión ortográfica y gramatical	48
Anexo 02: Constancia de revisión del abstract	49

Resumen

Esta investigación abordó el estudio de “Métodos de enseñanza para niños con autismo”, cuyo objetivo general fue analizar los métodos de enseñanza aplicados a niños con trastorno del espectro autista (TEA) a partir de la revisión de la literatura. A la luz de este propósito se describen los fundamentos del trastorno y su impacto en el ámbito escolar, considerando las dificultades en la comunicación, la interacción social, la flexibilidad cognitiva y el procesamiento sensorial. Todos estos influyen en la forma en que el niño aprende y participa en el aula, luego se identifican las metodologías más utilizadas en su atención educativa, entre ellas el método TEACCH, el Análisis Conductual Aplicado, el uso de pictogramas, apoyos visuales, historias sociales y recursos tecnológicos. Resaltando para ello, su aplicación práctica, los ajustes curriculares que requieren y los logros que permiten en el desarrollo de habilidades comunicativas, cognitivas y socioemocionales. De igual modo, se examina el papel que desempeña el docente en el proceso de inclusión, analizando el marco normativo de la educación inclusiva, los principios pedagógicos que orientan una enseñanza adaptada a la diversidad y las competencias necesarias para planificar, ejecutar y evaluar estrategias pertinentes junto con la participación activa de la familia y del entorno escolar. En conclusión, el estudio muestra que la combinación de métodos estructurados, recursos accesibles y una acción docente reflexiva y colaborativa favorece de manera significativa la integración, la participación y el aprendizaje significativo de los estudiantes con trastorno del espectro autista, aportando una visión crítica y propositiva con la finalidad de mejorar las prácticas pedagógicas en contextos educativos inclusivos.

Palabras claves: Trastorno del espectro autista, métodos de enseñanza, inclusión educativa.

Abstract

This research addressed the study of “Teaching Methods for Children with Autism,” whose overall objective was to analyze the teaching methods applied to children with Autism Spectrum Disorder (ASD) based on a review of the literature. In light of this purpose, the fundamentals of the disorder and its impact on the school environment are described, considering the difficulties in communication, social interaction, cognitive flexibility, and sensory processing that influence how the child learns and participates in the classroom. Then the most commonly used methodologies in their educational care are identified, including the TEACCH method, Applied Behavioral Analysis, the use of pictograms, visual aids, social stories, and technological resources, highlighting their practical application, the curricular adjustments they require, and the achievements they enable in the development of communicative, cognitive, and socio-emotional skills, similarly, the role of teachers in the inclusion process is examined, analyzing the regulatory framework for inclusive education, the pedagogical principles that guide teaching adapted to diversity, and the skills needed to plan, implement, and evaluate relevant strategies with the active participation of families and the school environment. In conclusion, the study shows that the combination of structured methods, accessible resources, and reflective and collaborative teaching significantly promotes the integration, participation, and meaningful learning of students with Autism Spectrum Disorder, providing a critical and proactive vision with the aim of improving pedagogical practices in inclusive educational contexts.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, teaching methods, educational inclusion.

Introducción

Actualmente, el Trastorno del Espectro Autista (TEA) se considera un trastorno del neurodesarrollo complejo, caracterizado por dificultades en la comunicación verbal y no verbal, retos para establecer relaciones sociales y patrones de comportamiento repetitivos o muy estructurados; debido a que cada caso se manifiesta de manera distinta. Se utiliza el término “espectro” para reflejar la diversidad en intensidad y forma de presentación, y aunque las causas exactas aún se investigan se reconoce la intervención conjunta de factores genéticos, ambientales, perinatales e inmunológicos (Celis & Ochoa, 2022). En ese contexto, en el Perú un estudio realizado en el Hospital Rebagliati evidenció que el diagnóstico del TEA suele establecerse alrededor de los 3 años y que más del 75 % de los niños evaluados no contaba con certificado de discapacidad ni con evaluación psicológica completa. Situación que retrasa el acceso a apoyo especializado y refuerza la urgencia de mejorar la detección temprana y la atención inclusiva para esta población (De La Cerna et al., 2024).

Por otro lado, en el entorno escolar los niños con autismo enfrentan grandes retos en las aulas regulares, lo que demanda estrategias pedagógicas adaptadas al modo particular en que perciben y responden al mundo. En ese sentido, resulta indispensable que el profesorado comprenda no solo las bases neurobiológicas del TEA y las peculiaridades en la comunicación y la interacción social; sino también la manera en que estas características influyen en la participación cotidiana en actividades grupales, el manejo de estímulos sensoriales y la regulación emocional. De modo que el aula pueda convertirse en un espacio estructurado, predecible y emocionalmente seguro donde se utilicen apoyos visuales, recursos comunicativos alternativos y adecuaciones sensoriales que faciliten el aprendizaje, tal como señalan las reflexiones de Celis & Ochoa (2022).

Frente a esta realidad, la educación inclusiva se consolida como un enfoque clave para garantizar el derecho a la educación de los estudiantes con TEA, puesto que plantea la necesidad de transformar las prácticas escolares para responder a la diversidad del alumnado y no solo a un “estudiante promedio”. Desde esta perspectiva, según UNICEF (2022) marcos como el Diseño Universal para el Aprendizaje proponen flexibilizar los modos de presentar la información, promover distintas formas de participación y ofrecer variadas vías de expresión, lo que abre la posibilidad de implementar métodos de enseñanza que se adapten a las particularidades cognitivas, comunicativas y sensoriales de niñas y niños con autismo y, al mismo tiempo, favorezcan la participación de todo el grupo.

La literatura internacional muestra experiencias concretas que ayudan a comprender cómo se están abordando estos desafíos. En México, por ejemplo, un estudio de Valdez (2025) se propuso identificar estrategias de inclusión para estudiantes con TEA en los niveles de primaria y secundaria en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, destacando el uso del método TEACCH, apoyos visuales y materiales estructurados como recursos que favorecen la organización del entorno y el aprendizaje. También advirtió que muchos docentes carecen de formación especializada en educación especial, lo que limita el alcance de estas propuestas. En el mismo país, Medina et al. (2025) analizaron experiencias de intervención en preescolar y primaria, resaltando que las prácticas lúdicas, el trabajo colaborativo y el uso de recursos tecnológicos pueden mejorar la interacción social y el desarrollo de habilidades comunicativas cuando el profesorado recibe orientación y acompañamiento adecuados.

En otros contextos latinoamericanos se observa una tendencia similar; en Ecuador, Espinoza et al. (2025) estudiaron la inclusión de estudiantes con autismo en instituciones regulares y concluyeron que la planificación de clases con apoyos visuales, actividades estructuradas y trabajo en pequeños grupos contribuye a reducir barreras de participación, siempre que exista coordinación entre docentes, familias y profesionales de apoyo. De igual forma, en Colombia, Tello & Botero (2023) analizaron los procesos de intervención pedagógica en educación básica y señalaron que la combinación de estrategias conductuales, recursos artísticos y actividades psicomotrices favorece la autonomía y la interacción de los estudiantes con TEA, aunque persisten dificultades asociadas a la falta de personal calificado y de tiempos institucionales destinados al diseño de adaptaciones curriculares.

A nivel nacional también se han generado aportes relevantes. Cerrón (2024) describió la inclusión educativa de estudiantes con trastorno del espectro autista en instituciones públicas peruanas, destacando avances en la sensibilización de la comunidad educativa; pero también carencias en la formación docente y en la disponibilidad de materiales adaptados. En esa línea, Carlos et al. (2024), en la Institución Educativa Pública “La Inmaculada” de Camaná, evidenciaron que programas pictográficos, talleres inclusivos y planes institucionales favorecen el aprendizaje y la participación, aunque persiste la necesidad de fortalecer el acompañamiento pedagógico y la evaluación continua. A partir de estos antecedentes, se vuelve necesario profundizar en los métodos de enseñanza, pues Bolado et al. (2025) advierten que aún existen barreras para la participación plena cuando las propuestas metodológicas no consideran requerimientos cognitivos, comunicativos y sensoriales. Por tanto, el tema busca aportar a la reflexión sobre estrategias que reconozcan la diversidad y promuevan experiencias formativas significativas para todos.

Desde esta óptica, la presente monografía se desarrolla como un estudio de tipo documental con enfoque descriptivo y analítico, basado en la revisión de literatura académica reciente y de experiencias sistematizadas sobre educación inclusiva y atención a estudiantes con TEA. Para ello, se recurrió a bases de datos como SciELO, Redalyc y Dialnet, así como a repositorios de tesis y documentos institucionales, seleccionando investigaciones que abordan métodos de enseñanza, programas de apoyo y orientaciones pedagógicas vinculadas con el trabajo en aulas regulares; sin considerar trabajo de campo, dado que el propósito central es interpretar y reflexionar críticamente sobre las propuestas existentes.

En esta línea, el objetivo general del trabajo es analizar los métodos de enseñanza dirigidos a estudiantes con trastorno del espectro autista, a partir de la revisión de la literatura. Para alcanzarlo, se plantean como objetivos específicos describir las características del trastorno del espectro autista y su impacto en el desarrollo y en el desempeño escolar de los niños. Identificar los principales métodos y estrategias de enseñanza utilizados con niños con trastorno del espectro autista y analizar el rol del docente en la aplicación de métodos de enseñanza dirigidos a niños con trastorno del espectro autista, considerando sus competencias y las estrategias pedagógicas que utiliza.

Capítulo I

Fundamentos del Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Definición del trastorno del espectro autista

Definición según la Organización Mundial de la Salud (OMS)

El trastorno del espectro autista (TEA) es una condición del neurodesarrollo que afecta el comportamiento, la comunicación y la forma en que la persona se vincula con los demás. La Organización Mundial de la Salud describe el autismo como una condición que aparece desde etapas tempranas del desarrollo, caracterizada por dificultades en la interacción social y en la comunicación, asociadas a conductas, intereses o actividades repetitivas, restrictivas y poco flexibles (Organización Mundial de la Salud, 2022). Asimismo, la OMS señala que el TEA puede presentarse con distintos niveles de gravedad, de modo que algunos niños requieren apoyos intensos en varias áreas del desarrollo, mientras que otros logran desenvolverse con mayor independencia; pero mantienen dificultades específicas. Del mismo modo, destaca que el autismo es una condición permanente y no una enfermedad mental pasajera, por lo que demanda un abordaje integral que incluya acompañamiento educativo, terapéutico y social. Recordando que alrededor de uno de cada cien niños en el mundo se encuentra dentro del espectro y que una intervención temprana, basada en la familia y en la evidencia científica, puede mejorar de manera significativa su calidad de vida (Organización Mundial de la Salud, 2023).

Definición según el DSM-5

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM-5, define el TEA como un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por dificultades persistentes en la comunicación y en la interacción social en múltiples contextos, junto con patrones restringidos y repetitivos de conducta, intereses o actividades; los mismos que suelen ser poco flexibles y se alejan de lo esperado para la edad (American Psychiatric Association, 2016). Por otro lado, American Psychiatric Association (2016), también indica que el DSM-5 indica que estos síntomas deben estar presentes desde las primeras etapas del desarrollo, aunque en algunos casos se vuelven más evidentes cuando aumentan las demandas sociales, y por ello reúne bajo el término “espectro” diagnósticos que antes se consideraban por separado. Tal es el caso del trastorno autista, el síndrome de Asperger o el trastorno generalizado del desarrollo no especificado, con el fin de reflejar de manera más precisa la diversidad de presentaciones clínicas. Adicionalmente, se subraya que estas características deben generar una alteración

clínicamente significativa en la vida social, académica o cotidiana, lo que permite un diagnóstico más ajustado y la planificación de intervenciones psicoeducativas acorde con las necesidades de cada estudiante.

Enfoque educativo del TEA

Desde la perspectiva educativa, el trastorno del espectro autista no debe entenderse solo como una condición clínica, sino como una forma de percibir el entorno y aprender, lo que exige que la respuesta pedagógica sea flexible y respetuosa de la diversidad. El sistema educativo no solo debe asegurar el acceso al aula, sino también la participación activa y aprendizajes significativos, en este sentido Gonzáles et al. (2022) señalan que la inclusión implica ajustar. Mendoza et al. (2024) destaca que muchos niños con TEA responden mejor a apoyos visuales, instrucciones claras, ambientes estructurados y rutinas predecibles, de modo que las barreras para el aprendizaje rara vez se ubican en la condición del alumno, sino en un entorno escolar que no siempre está preparado para acoger la diversidad; por ello resulta fundamental que los docentes reciban formación para reconocer estas barreras y aplicar estrategias pedagógicas pertinentes, y que la atención educativa no recaiga en el maestro, sino que se articule con la familia, psicólogos, terapeutas y otros profesionales; como señalan Rivas et al. (2025), el acompañamiento del niño con TEA requiere ser coordinado y basado en evidencia para que la inclusión favorezca su desarrollo y su bienestar.

Características Principales del Niño con TEA

Dificultades en la Comunicación

Una de las áreas más afectadas en los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) es la comunicación Posar & Visconti (2023), la cual puede verse comprometida tanto en la dimensión verbal como en la no verbal, afectando la interacción social, el desarrollo emocional y el aprendizaje escolar, por lo que se requiere un abordaje pedagógico sistemático y especialmente diseñado; en esa línea, Cui et al. (2023) sostienen que las alteraciones comunicativas constituyen un eje central del diagnóstico y suelen evidenciarse desde etapas tempranas, manifestándose, principalmente, en ausencia o retraso del lenguaje oral, adquisición limitada y dificultades para usar palabras y construir frases acordes a la situación, así como en una baja capacidad para expresar necesidades y emociones, lo que incrementa la frustración y la desregulación; además, estos autores advierten que el lenguaje no sigue patrones típicos y suele requerir intervención temprana, pudiendo presentar un estilo repetitivo o literal con

ecolalias y expresiones fuera de contexto, lo que se vincula con dificultades pragmáticas en el uso del lenguaje y en la reciprocidad comunicativa, tal como señalan Cartaya et al. (2020).

A la par de estas dificultades verbales, también se observan alteraciones en la comunicación no verbal, como la falta de contacto visual, la escasa expresión facial o la limitada utilización de gestos que acompañen el mensaje, elementos esenciales para construir vínculos afectivos y comprender las emociones de los demás y que muchos niños con TEA no desarrollan o usan adecuadamente. Cortavita et al. (2020) sostienen que estas limitaciones restringen la calidad de la interacción social y dificultan la creación de redes de apoyo significativas. Asimismo, se observa baja iniciativa comunicativa, pues muchos niños con TEA no suelen iniciar conversaciones ni buscan compartir experiencias, conducta que se interpreta como desinterés o timidez cuando responde a una dificultad neurocognitiva para reconocer las intenciones del otro y ajustar respuestas. De acuerdo con Esparza et al. (2023), uno de los retos del docente es generar contextos que inviten al diálogo. Frente a estos desafíos, estudiantes con TEA se benefician de los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SAAC), del sistema PECS (Picture Exchange Communication System), que permite construir mensajes sencillos mediante tarjetas visuales y, como explican Conforme et al. (2023), fortalece la comunicación, incrementa la autonomía y favorece una participación activa en el aula.

A raíz de lo expuesto, resulta esencial comprender que estas dificultades no significan que el niño con TEA no pueda comunicarse, sino que requiere formas distintas y ajustadas a su manera de percibir y procesar el mundo, por lo que el papel del docente es fundamental en la implementación de estrategias inclusivas que respondan a estas particularidades y, como destacan Rodríguez & Sánchez (2025), es imprescindible que el profesorado reciba formación específica para reconocer las señales comunicativas del estudiante, interpretar su sentido y ofrecer respuestas pedagógicas que favorezcan una interacción realmente significativa.

Limitaciones en la Interacción Social

Las dificultades para interactuar socialmente son uno de los rasgos más notorios y, al mismo tiempo, más complejos en niñas y niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), limitaciones que suelen expresarse en problemas para iniciar o mantener una conversación, compartir intereses o emociones, así como en la dificultad para interpretar gestos, expresiones faciales y el lenguaje corporal y, como señalan Pérez et al. (2021), esta forma distinta de interactuar no se debe a una falta de interés por relacionarse, sino a un desarrollo diferente de las habilidades socioemocionales, lo que reduce su capacidad para establecer vínculos recíprocos.

Frente a esto, una de las estrategias más recomendadas por especialistas incluye el uso de apoyos visuales, rutinas claras y dinámicas como los juegos de roles guiados, estas herramientas pueden facilitar que los niños identifiquen emociones y practiquen habilidades sociales dentro de un entorno seguro y, como sostiene Huerta (2022), enseñar explícitamente normas sociales y crear espacios estructurados para su práctica gradual puede mejorar notablemente la inclusión y participación de adolescentes con TEA, incluso cuando presentan dificultades importantes con el lenguaje verbal o la interpretación de señales sociales.

Por su parte, Rodríguez & Sánchez (2025) subrayan que estos estudiantes suelen necesitar mediadores que los ayuden a interpretar los códigos sociales, ya que el déficit en la teoría de la mente limita su comprensión de las intenciones, emociones o deseos de otras personas, dificultad que no solo afecta su rendimiento académico, sino también su desarrollo emocional y autoestima, especialmente si no cuentan con un entorno comprensivo, estructurado y sensible a sus necesidades, de modo que la presencia de adultos significativos capacitados para guiar las interacciones cotidianas se convierte en un factor protector que favorece vínculos más seguros y experiencias escolares positivas.

Conductas Repetitivas y Sensibilidad Sensorial

Una de las manifestaciones más visibles del trastorno del espectro autista (TEA) durante la infancia son las conductas repetitivas, las cuales pueden ir desde movimientos corporales como el aleteo de manos o el balanceo hasta una fuerte fijación por ciertos objetos o temas muy específicos. Estas acciones también son conocidas como estereotipias que no solo funcionan como una forma de autorregulación emocional; sino que en muchos casos representan una manera distinta de interactuar con el entorno, sobre todo en situaciones de estrés, aburrimiento o sobrecarga sensorial (Lapin, 2025a).

Además, muchos niños con TEA presentan alteraciones en el procesamiento sensorial, manifestadas como hipersensibilidad o hiposensibilidad a los estímulos del ambiente, por ejemplo, una hipersensibilidad auditiva puede hacer que sonidos cotidianos, como la campana de la escuela o el zumbido de las luces fluorescentes, resulten agobiantes y generen reacciones de incomodidad, angustia o incluso rechazo (Lapin, 2025b). Por otra parte, otros niños pueden mostrar una baja respuesta al dolor o buscar constantemente estímulos táctiles intensos, diferencias que responden a un procesamiento sensorial atípico que varía mucho entre cada niño, por lo que es necesario que tanto el entorno escolar como el familiar mantengan una observación constante y adaptada a cada caso.

Ante esta diversidad de respuestas, la integración sensorial se ha convertido en una estrategia terapéutica clave. De acuerdo con la Asociación Tajibo (2023), esta técnica busca organizar las respuestas del sistema nervioso frente a los estímulos del entorno, ayudando al niño a sentirse más tranquilo y emocionalmente regulado. Para ello se utilizan rutinas estructuradas, actividades físicas adaptadas y herramientas específicas como colchonetas, materiales con diferentes texturas o espacios diseñados para reducir la estimulación, estrategias que, cuando se aplican en contextos escolares, no solo contribuyen al aprendizaje, sino también al bienestar emocional del estudiante con TEA.

Teorías que sustentan las características del TEA

Teoría del aprendizaje conductista

En función a lo expresado por Hurtado (2006), la teoría del aprendizaje conductista explica el aprendizaje como cambios observables y medibles en la conducta a partir de la experiencia. En ese sentido, sus antecedentes se vinculan con los estudios de Iván Pávlov (1927) sobre la relación estímulo–respuesta, y se reconoce a John B. Watson como el principal referente de esta corriente por consolidar el enfoque de una psicología centrada en predecir y controlar la conducta. Del mismo modo, en el trabajo educativo con niños con autismo, esta perspectiva orienta a definir conductas específicas y condiciones claras de observación para intervenir con coherencia; por consiguiente, se prioriza el manejo de antecedentes y consecuencias, ya que el refuerzo incrementa conductas funcionales y el ajuste de consecuencias ayuda a reducir conductas no deseadas. A la vez que se enseñan respuestas alternativas mediante estrategias explícitas basadas en asociación, condicionamiento, observación e imitación.

Teoría de la mente

En consonancia con lo manifestado por Gomez & Ortiz (2025), la teoría de la mente vinculada a Jean Piaget se entiende como un enfoque del desarrollo cognitivo infantil donde el conocimiento se construye activamente mediante la interacción con el entorno. En ese sentido, el pensamiento del niño avanza por etapas progresivas que organizan su comprensión del mundo, y el énfasis se coloca en los procesos mentales que explican cómo llega a aprender, más que en el resultado aislado. De este modo, esta propuesta aporta criterios para ajustar estrategias de enseñanza al nivel de desarrollo del estudiante; por consiguiente, se considera que pueden presentarse variaciones en la secuencia o manifestación de los estadios, incluso con ausencia de juego simbólico en algunos casos. Por lo tanto, al trabajar con niños con

autismo se recomienda priorizar experiencias concretas, apoyos graduales y alternativas de representación, manteniendo una planificación flexible según lo que se observe en cada niño.

Teoría de la coherencia central débil

Conforme a lo indicado por Agnieszka et al. (2021), la coherencia central se entiende como la capacidad de integrar información en un todo con sentido y procesarla según el contexto. En ese marco, la coherencia central débil, asociada al autismo, describe un estilo cognitivo con énfasis en el procesamiento local y en los detalles, por lo que se plantea como un rasgo continuo; además, se discute si implica una dificultad de integración global o una mayor habilidad para centrarse en lo particular. En consecuencia, en el trabajo educativo con niños con autismo conviene considerar que esta tendencia al detalle puede ser una fortaleza en tareas analíticas; pero también puede dificultar captar el sentido global y el uso del contexto. Por ello, se recomienda explicitar el “todo” antes de las partes, organizar la información paso a paso y reforzar la conexión entre detalles y significado general, tomando en cuenta que se distingue un nivel bajo relacionado con percepción, aprendizaje y atención, y un nivel alto vinculado al uso del contexto, especialmente en el lenguaje.

Clasificación de los niveles del TEA

A partir de lo establecido por Celis y Ochoa (2022) el TEA se clasifica en niveles de apoyo; en ese sentido, los niveles del TEA son:

Nivel 1: Requiere apoyo

En el nivel 1, la persona requiere apoyo, puesto que las dificultades se manifiestan y son observables en la vida cotidiana; sin embargo, con apoyos puntuales puede mejorar su desempeño, sobre todo cuando el entorno se ajusta mediante rutinas claras, acompañamiento social y estrategias de comunicación. Bajo esta perspectiva, en la comunicación social se evidencian dificultades para iniciar o sostener interacciones y para adecuarse a distintos contextos sociales, aunque con apoyo logra un funcionamiento más adaptativo. Por otro lado, en relación con las conductas restringidas o repetitivas, la inflexibilidad o la presencia de intereses restringidos puede generar dificultades en uno o más entornos, aun cuando suelen ser manejables con el soporte correspondiente.

Nivel 2: Requiere apoyo sustancial

En el nivel 2, la persona requiere apoyo sustancial, dado que las dificultades se presentan con mayor intensidad y frecuencia, razón por la cual el soporte debe ser constante.

En consecuencia, en la comunicación social se observan déficits más notorios, por lo que la interacción social se mantiene limitada y tales dificultades resultan visibles incluso cuando existen apoyos. A la par, respecto de las conductas restringidas o repetitivas, la rigidez frente a los cambios y la recurrencia de estas conductas interfieren de forma evidente en el funcionamiento diario, por lo tanto, se requieren apoyos frecuentes y consistentes.

Nivel 3: Requiere apoyo muy sustancial

En el nivel 3, la persona requiere un apoyo de alta intensidad, en la medida en que la afectación es severa y, por consiguiente, se demanda un soporte intensivo y continuo; en el plano de la comunicación social, se registran déficits severos, con escasa iniciativa de interacción y respuestas sociales ampliamente limitadas; por su parte, en lo referente a las conductas restringidas o repetitivas, se observa una inflexibilidad extrema y la presencia de conductas repetitivas de alta intensidad que comprometen de manera significativa el desempeño en la vida cotidiana, razón por la cual se requiere un apoyo constante y sostenido.

Capítulo II

Métodos de enseñanza aplicables a niños con TEA

Enfoque estructurado del aprendizaje

Organización del aula y materiales

La forma en que se organiza el aula se vuelve un elemento decisivo para los procesos de inclusión de los estudiantes con trastorno del espectro autista, ya que una estructura clara del espacio ayuda a reducir las barreras físicas y simbólicas que dificultan su participación, disminuye la ansiedad y favorece que las rutinas sean predecibles y fáciles de comprender. Tal como evidencia López et al. (2022) al señalar que cuando la organización del aula no es clara ni accesible se generan dificultades que repercuten en la integración del estudiante y en su bienestar emocional. Por ello, además de la disposición del espacio, también resulta necesario describir los materiales que sostienen esa organización, entendidos como recursos que facilitan la comprensión de consignas, la anticipación de actividades y la permanencia en la tarea.

Una de las propuestas derivadas del mismo estudio consiste en el uso sistemático de elementos visuales y apoyos estructurados para orientar el desempeño cotidiano del estudiante, por ejemplo, horarios ilustrados, pictogramas, paneles informativos y señalizaciones que anticipen lo que va a ocurrir y faciliten comprender la dinámica del aula. Según López et al. (2022) estos recursos se fortalecen cuando se complementan con materiales didácticos concretos y accesibles como tarjetas con instrucciones, organizadores simples de tareas, guías por pasos y recursos manipulativos, ya que contribuyen a prevenir la frustración ante cambios imprevistos y a reforzar la autonomía y la adaptación al entorno escolar.

En escuelas públicas, López et al. (2022) también advierten que persisten carencias de materiales adaptados y limitaciones en la formación del profesorado respecto al uso pedagógico del espacio y de los recursos disponibles, lo que explica que algunos docentes manifiesten inseguridad o desconocimiento para gestionar un aula inclusiva. En ese sentido, una organización cuidadosa del aula, junto con la selección intencional de materiales visuales y didácticos y la disposición de espacios diferenciados para trabajo individual y grupal, se convierte en una condición básica para promover aprendizajes significativos y una convivencia respetuosa con la diversidad.

En el contexto peruano, el Ministerio de Educación (2021) reconoce la educación inclusiva como un derecho y exige que las escuelas realicen adaptaciones curriculares, ajustes razonables y apoyos especializados para niñas y niños con discapacidad, incluido el TEA. Por

tanto, la disponibilidad de materiales accesibles y pertinentes no solo apoya la organización del aula, sino que también forma parte de las condiciones que deben garantizarse para sostener la participación y el aprendizaje en la práctica escolar.

Asimismo, para que este enfoque se traduzca en acciones concretas, se proponen estrategias centradas en estructurar el espacio y la rutina, delimitando zonas claras de trabajo, descanso y participación. Manteniendo un orden predecible de actividades durante la jornada, presentando cada tarea por pasos breves y visibles para facilitar la comprensión, reduciendo estímulos que distraigan y rotulando materiales con apoyos visuales para promover autonomía. De este modo, la estructura se convierte en una guía permanente que disminuye la incertidumbre y mejora la participación en el aula.

Uso de apoyos visuales

La implementación de apoyos visuales se ha convertido en uno de los recursos más importantes en la enseñanza de niños y niñas con trastorno del espectro autista (TEA), dado que este tipo de recurso contribuye a la comprensión de instrucciones, rutinas y emociones. De acuerdo con Pérez (2024), los apoyos visuales, en especial los pictogramas, presentan estímulos del entorno próximo y de situaciones cotidianas, favoreciendo como una mejor organización mental y de la conducta. En el ambiente escolar, los apoyos visuales funcionan como puente que permite reducir el estado de malestar frente a situaciones indeterminadas o ante cambios que no son esperados.

En esta línea, recursos gráficos tales como tableros de anticipación, horarios visuales y secuencias de tareas permiten organizar el contexto escolar de forma clara y predecible. Tal como lo menciona Valdez (2025), “los apoyos visuales permiten al alumno orientar de forma más ordenada las actividades diarias y establecer rutinas funcionales dentro del aula”, lo que tiene un efecto positivo en la integración de los niños a las dinámicas grupales y en su respuesta a las exigencias del contexto escolar. Dicha organización favorece un ambiente emocionalmente seguro, algo que es necesario para el aprendizaje. Del mismo modo, los pictogramas se han convertido en una alternativa comunicativa válida para los niños y niñas que tienen un nivel de uso del lenguaje verbal muy reducido. Según el estudio de Pérez (2024) “el uso de pictograma proporciona una comunicación visual directa adaptada a las necesidades cognitivas del niño o de la niña con autismo”, cosa que les permite poder expresar lo que quieren, seguir instrucciones y poder relacionarse en clase o durante las sesiones de terapia.

Esta modalidad de comunicación refuerza su autonomía y mejora su interacción con docentes y cuidadores.

Ahora bien, es importante tener en cuenta que el uso efectivo de apoyos visuales debe ir de la mano con una adecuada formación del personal docente. Valdez (2025) advierte que muchos maestros enfrentan dificultades para implementar estas estrategias por falta de conocimiento o por no contar con los recursos necesarios. Por ello, proponen fortalecer “programas de formación en liderazgo inclusivo que integren el uso de materiales visuales adaptados”, como parte de un enfoque pedagógico integral. La formación, por tanto, resulta crucial para certificar el correcto y habitual uso de estas herramientas.

Así pues, Valdez (2025) menciona también que, los soportes visuales, sobre todo los pictogramas, funcionan como instrumentos didácticos sumamente eficaces para el aprendizaje de alumnos diagnosticados con TEA. Su uso adecuado, no solo permite enriquecer la comprensión y la comunicación, sino también ayuda a generar contextos más inclusivos, más seguros y más estimulantes en el ámbito escolar. Integrar estos aportes de forma sistemática permitirá hacer disminuir las barreras de aprendizaje de los alumnos con autismo y maximizar al máximo sus capacidades en el aula y fuera de ella.

En esa misma línea, a partir de lo señalado por Steinbrenner et al. (2020), se plantean estrategias basadas en apoyos visuales para orientar la conducta y anticipar la rutina, utilizando horarios visuales que indiquen el inicio y cierre de actividades, incorporando secuencias con pictogramas para explicar los pasos de una tarea, empleando pictogramas de normas básicas del aula como esperar, levantar la mano y respetar turnos, aplicando el formato “primero–después” con pictogramas cuando se requiera motivar la transición hacia una actividad menos preferida, ubicando los pictogramas en un lugar visible y señalándolos cada vez que se inicia una acción, reforzando su uso diariamente para que funcionen como guía estable y no solo como recurso ocasional; así, el estudiante comprende qué se espera y disminuye la ansiedad frente a cambios.

Recursos didácticos y tecnológicos para niños con TEA

Gómez (2023) manifiesta que, cuando se utilizan recursos tecnológicos con niñas y niños con trastorno del espectro autista, lo fundamental no es tener lo más moderno, sino saber elegir lo que realmente responde a sus necesidades. Cada estudiante con TEA tiene su propia forma de entender el entorno, comunicarse y aprender, por lo que las herramientas tecnológicas que se integran al proceso educativo deben seleccionarse con cuidado, considerando su nivel

de funcionamiento, su manera de procesar la información y su capacidad comunicativa, de modo que la tecnología se adapte a su particular estilo de aprender, sentir y relacionarse.

En este sentido, las aplicaciones educativas han cobrado un papel cada vez más relevante, no solo por su accesibilidad y facilidad de uso, sino también porque ofrecen un entorno flexible y motivador. Gallardo et al. (2021) destacan que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), al ser altamente visuales, manipulativas y auditivas, se ajustan al estilo de aprendizaje de muchos estudiantes con TEA, ya que ayudan a captar la atención, estimulan áreas clave del desarrollo y refuerzan la memoria, la planificación o la organización. Por ejemplo, a través del uso de tabletas o celulares con aplicaciones específicas para trabajar la comunicación, el reconocimiento emocional o las habilidades sociales, como FaceSay o el DVD interactivo The Transporters, que utilizan historias animadas para apoyar la identificación de emociones.

Sin embargo, en un contexto donde existe una gran cantidad de aplicaciones disponibles, surge el desafío de saber cuáles son realmente útiles para cada niño; por ello, especialistas han desarrollado sistemas de evaluación que permiten a familias y docentes analizar los recursos tecnológicos desde distintos ángulos, como el diseño visual, la posibilidad de personalización, el contenido pedagógico y la accesibilidad, de manera que la elección de las apps no se base en modas tecnológicas, sino en su verdadero aporte al aprendizaje y al bienestar del estudiante, facilitando una toma de decisiones más informada y segura (Gallardo et al., 2021).

Aun así, Gómez (2023) expresa que es importante subrayar que ninguna tecnología, por eficaz que sea, puede reemplazar la presencia y el acompañamiento humano. De modo que, la herramienta digital debe entenderse como un complemento y no como sustituto del vínculo que se establece entre el docente, la familia y el niño. Hay aprendizajes, como la empatía, la espera o el uso de claves sociales, que solo se consolidan en la interacción directa con otras personas, por lo que el papel del docente sigue siendo central: observar, escuchar, interpretar y adaptar lo que la tecnología ofrece a la realidad concreta de cada estudiante. De manera que, la integración de las TIC en la educación de niños y niñas con TEA deje de ser una solución mágica y se convierta en una oportunidad valiosa para potenciar sus capacidades desde un uso responsable y reflexivo.

De igual forma, se proponen estrategias para el uso pedagógico de recursos didácticos y tecnológicos en función de un objetivo claro, seleccionando herramientas que apoyen comunicación, atención o autorregulación según la necesidad del estudiante. Para ello, las aplica en tiempos breves y estructurados para evitar sobreestimulación, acompañando siempre

la actividad con mediación del docente y consignas sencillas, vinculando lo trabajado en la herramienta con prácticas reales en el aula para favorecer transferencia. Debiendo, evaluar la respuesta del estudiante para ajustar la herramienta y el tiempo de uso; con ello, la tecnología se convierte en apoyo y no en distractor.

Método TEACCH

Principios del Método TEACCH

El método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children), desarrollado en la University of North Carolina at Chapel Hill, consiste en un enfoque educativo estructurado que organiza el espacio, el tiempo y las actividades mediante apoyos visuales, con el propósito de que niñas y niños con TEA comprendan mejor lo que sucede a su alrededor, se sientan más seguros y desarrollen mayor autonomía en la escuela y en la vida diaria (Asociación Tajibo, 2024).

Uno de los pilares de TEACCH es el uso de apoyos visuales para estructurar el aprendizaje, lo cual incluye la organización del aula, la planificación del día y la presentación de tareas mediante recursos gráficos. Esta estructuración permite anticipar lo que ocurrirá, comprender lo esperado y reconocer el cierre de una actividad y, como explica Sumba (2023), herramientas como agendas visuales, pictogramas y códigos de color contribuyen a desarrollar habilidades comunicativas y a reducir conductas desadaptativas. Además, el método enfatiza la individualización del proceso de enseñanza, de modo que las actividades se diseñan según intereses, capacidades y formas de aprender, lo que incrementa la motivación y favorece una participación más activa. Basurto & Alcívar (2020) señalan que este enfoque fortalece la autoconfianza al proponer retos alcanzables y significativos, promoviendo un aprendizaje funcional en distintos contextos.

La enseñanza de habilidades para la vida cotidiana es uno de los componentes más destacados del método TEACCH, pues incluye acciones como vestirse, comer, organizar materiales, dar o seguir instrucciones y resolver situaciones propias de la rutina diaria. En ese sentido, estas habilidades se trabajan mediante tareas secuenciadas y apoyos visuales con el fin de que el niño incremente su autonomía y pueda desempeñarse con mayor independencia. De acuerdo con Asociación Tajibo (2024), este enfoque funcional favorece que el niño sea más autónomo en el hogar, la escuela y la comunidad, facilitando su integración social y educativa.

Asimismo, el método promueve un trabajo colaborativo con las familias, dado que padres y cuidadores son considerados parte del equipo educativo y reciben orientaciones para

aplicar estrategias en casa y dar continuidad al proceso. En esa línea, Vera & Valdivieso (2022) sostienen que la participación familiar no solo potencia los avances del niño, sino que también fortalece el vínculo emocional y la estabilidad afectiva. Por ello, diversos estudios respaldan la efectividad de TEACCH en contextos inclusivos, ya que Basurto y Alcívar (2020) reportaron, en una revisión, que el 70 % de las intervenciones con este método alcanzaron mejoras significativas en habilidades sociales, comunicación y conducta adaptativa. Ello sugiere que TEACCH se ajusta a las características del autismo y constituye una estrategia pertinente para promover inclusión y desarrollo integral en el alumnado con TEA.

Por consiguiente, según Ruan (2025) se plantean estrategias TEACCH para organizar el trabajo en aula a través de una estructuración visible y constante, estableciendo una agenda visual individual que anticipe actividades y transiciones. Así mismo organizando materiales en bandejas o carpetas con inicio y fin claramente identificables, presentando instrucciones con apoyos visuales y demostración breve para reducir carga verbal. En ese sentido, manteniendo un sistema de trabajo independiente con tareas secuenciadas para promover autonomía, reforzando la generalización de habilidades en distintos momentos y espacios escolares. En consecuencia, la estructura sostiene el aprendizaje y reduce conductas asociadas a la incertidumbre.

Aplicación práctica en el aula

La aplicación del método TEACCH en el aula parte de una premisa fundamental: estructurar físicamente el entorno como base para lograr un aprendizaje significativo en niñas y niños con trastorno del espectro autista (TEA). Como lo explica Cornejo (2022), dividir visualmente los espacios del aula permite que el estudiante identifique los distintos momentos del día escolar, como el trabajo independiente, la interacción con el docente o el tiempo de descanso, lo que favorece un ambiente más predecible y seguro. Esta organización reduce la ansiedad y ayuda al niño a entender lo que se espera de él en cada situación.

Un elemento fundamental dentro de la metodología que se ha comentado es el sistema de trabajo individual, organizado de manera visual. Los alumnos acceden a una secuencia de tareas a través de soportes, como pueden ser bandejas, carpetas o tableros. Cada tarea se ve acompañada por pictogramas o imágenes que indican qué hay que hacer, en qué orden y con qué materiales. Siguiendo a la autora, la estructuración que se plantea dentro de este marco de trabajo no solo organiza y facilita la comprensión; sino que fomenta también la autonomía del

estudiante, dado que las actividades se pueden completar sin que el adulto esté constantemente presente (Cornejo, 2022).

El autor manifiesta también que, otro de los principios que el método recoge es precisamente, la individualización estructurada, lo que implica que los materiales y actividades se adecuan al nivel cognitivo, sensorial y comunicativo de cada alumno. Se presentan las actividades, las que permiten evitar la sobreestimulación y resultan adecuadas a las características y capacidades del niño o niña. La metodología TEACCH permite observar mejoras en la participación de clase y en la autorregulación de su comportamiento. Igualmente, el método TEACCH explica y promueve una colaboración activa con las familias que reciben orientación para que algunas de las estrategias que forman parte del método sean aplicadas también en casa. Esto refuerza la transferencia del aprendizaje y la adaptación de la niña en distintos contextos.

Método ABA (Análisis Conductual Aplicado)

Fundamentos del ABA

El análisis conductual aplicado o ABA (Applied Behavior Analysis), es un recurso educativo y terapéutico que ha demostrado un impacto muy positivo en el desarrollo de niñas y niños con trastorno del espectro autista. A diferencia de otros abordajes más genéricos se centra en cada estudiante de forma individual y utiliza estrategias como el refuerzo positivo, el modelado y la práctica continua para fortalecer habilidades comunicativas, adaptativas y sociales. Tal como señalan Gitimoghaddam et al. (2022), este enfoque se ha convertido en uno de los más extendidos a nivel mundial debido a sus resultados en la mejora de la comunicación, el comportamiento y las interacciones sociales, permitiendo que los estudiantes con TEA se desenvuelvan de manera más independiente y logren un mejor desarrollo personal.

Una de las razones que explican la eficacia del ABA es que parte de una observación minuciosa del niño o la niña, no solo para etiquetar una conducta como “buena” o “mala”, sino para analizar qué la mantiene y cómo funciona para la persona. Celis & Ochoa (2022) explican que, cuando el profesional comprende el “para qué” de una conducta, puede diseñar intervenciones más empáticas y efectivas, crear entornos de aprendizaje que respeten la forma particular de responder de cada estudiante y realizar ajustes en tiempo real basándose en datos y no en suposiciones. Todo esto aumenta la confianza, tanto de la familia como del propio niño en el proceso terapéutico o educativo.

Dentro del ABA, el entrenamiento en ensayos discretos, conocido como DTT por sus siglas en inglés Discrete Trial Training, es una técnica especialmente valiosa porque enseña habilidades paso a paso mediante instrucciones claras, apoyo visual cuando es necesario y reforzamiento inmediato ante cada respuesta correcta; de modo que el estudiante asocia con claridad qué se espera de él y se reduce la frustración. Gitimoghaddam et al. (2022) destacan que este método resulta útil no solo para el desarrollo del lenguaje o de habilidades académicas, sino también para actividades de la vida diaria como pedir ayuda, vestirse o seguir una rutina, siempre que docentes, terapeutas y familias trabajen de manera coordinada, ya que esta colaboración fortalece la relación entre el niño y los adultos que lo acompañan y lo hace sentir más comprendido y apoyado.

Ahora bien, también es importante considerar que el ABA requiere compromiso y constancia, porque las investigaciones señalan que, para obtener resultados sólidos, las intervenciones deben ser frecuentes y sostenidas en el tiempo, con sesiones que pueden sumar entre 20 y 40 horas semanales durante un periodo prolongado; aunque esta inversión de tiempo es alta, Gitimoghaddam et al. (2022) subrayan que estas horas son especialmente valiosas en los primeros años de vida, cuando el aprendizaje tiene un impacto más duradero, y resaltan que una de las grandes fortalezas del ABA es su flexibilidad, ya que el registro continuo del progreso del niño permite introducir cambios cuando algo no funciona y reforzar aquello que sí da resultado, de manera que el enfoque evoluciona con la persona y se adapta a sus necesidades particulares, abriendo la puerta a una educación más justa, inclusiva y respetuosa con la diversidad.

Del mismo modo, se establecen estrategias ABA orientadas a enseñar habilidades de manera sistemática y observable, formulando objetivos en conductas concretas que puedan medirse en el aula, aplicando refuerzo positivo planificado cuando el estudiante logra la respuesta esperada, utilizando modelado y práctica guiada para introducir habilidades nuevas, trabajando tareas complejas mediante encadenamiento de pasos para asegurar comprensión, registrando avances de forma simple para identificar qué estrategia resulta más efectiva y ajustar la intervención; así, el aprendizaje se sostiene con evidencia y se evita la improvisación.

Aplicación educativa del ABA

El análisis conductual aplicado en el contexto escolar o ABA por sus siglas en inglés se ha consolidado como una herramienta que acompaña el aprendizaje de niñas y niños con trastorno del espectro autista, porque se apoya en métodos educativos concretos como el

refuerzo positivo planificado, la práctica sistemática y la división de tareas en pasos pequeños, en esa línea. Armijos et al. (2023) señalan que, cuando el ABA se aplica con enfoque educativo, favorece que el estudiante avance a su propio ritmo y fortalece habilidades funcionales dentro del aula. Por ello, su aplicación suele iniciarse con el análisis de la tarea para descomponer una actividad en secuencias manejables, luego se utiliza el encadenamiento de conductas para enseñar cada paso de forma progresiva; además se recurre al modelado de respuestas esperadas y al uso de ayudas o indicaciones, que se van retirando gradualmente para promover independencia, tal como explican Utrias et al. (2021).

En la práctica escolar, estos métodos se traducen en estrategias como la enseñanza por ensayos estructurados cuando se requiere aprender una habilidad específica con pasos claros. Así como la enseñanza en contextos naturales cuando se busca que el estudiante use lo aprendido en situaciones reales del aula, en ambos casos se refuerzan los logros de forma inmediata y significativa. Se ajusta el nivel de ayuda según la respuesta del niño y se promueve la generalización para que la habilidad no quede limitada a una sola actividad o a una sola persona. De igual modo, la coordinación entre docentes, terapeutas y familias permite que los métodos se mantengan coherentes en distintos contextos, lo que facilita que el estudiante se sienta más seguro y consolide avances. Lo destacan Celis y Ochoa (2022) y como también refuerzan Armijos et al. (2023) cuando señalan la importancia de compartir objetivos y estrategias dentro de la comunidad educativa.

Asimismo, aplicar ABA en la escuela exige un método constante de evaluación y ajuste, porque no existe un único procedimiento que funcione igual para todos. En ese sentido, Gitimohaddam et al. (2022) subrayan que el registro sistemático de la conducta es un componente central, ya que permite medir avances con datos, identificar qué estrategias están funcionando y realizar ajustes en tiempo real. Por eso se observa la respuesta del estudiante, se registran frecuencias o duraciones, se comparan resultados por periodos y se corrige la intervención cuando sea necesario, además se complementa el trabajo conductual con apoyos visuales, rutinas claras y un ambiente predecible, lo que incrementa la sensación de seguridad del niño y su disposición para aprender y participar, tal como indican Armijos et al. (2023).

Sistemas alternativos de comunicación

Sistema PECS (Intercambio de Imágenes)

Según Carvajal y Treviño (2021), el Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes conocido como PECS es un método de comunicación aumentativa que enseña al niño

a iniciar la comunicación mediante el intercambio físico de una tarjeta con imagen. Por ello, el trabajo comienza con la selección de imágenes funcionales vinculadas a deseos, necesidades o intereses reales del estudiante, luego se organiza el material en un tablero o cuaderno accesible y se entrena la entrega de la tarjeta al interlocutor para obtener de inmediato el objeto o actividad solicitada; de modo que se refuerza la intención comunicativa desde el primer momento. En esa misma línea, los autores explican que el procedimiento avanza de forma progresiva, primero se aprende a entregar una imagen para pedir un objeto preferido, después se enseña a discriminar entre varias tarjetas para elegir la correcta; más adelante se incorporan estructuras como “yo quiero” más la imagen del objeto para construir solicitudes más elaboradas. Finalmente, se promueve la expansión hacia funciones comunicativas más amplias, manteniendo una enseñanza paso a paso y práctica sistemática según el ritmo del niño.

En la práctica, Carvajal y Treviño (2021) sostienen que el método busca que el niño no se limite a usar tarjetas en un solo lugar, sino que generalice la comunicación a distintos contextos como el hogar, la escuela y los espacios de juego. Por eso se emplea un cuaderno portable, se favorece que el estudiante busque al interlocutor y se ajusta gradualmente el nivel de apoyo conforme gana autonomía. Además, los mismos autores señalan que PECS puede reducir la frustración y la angustia asociadas a la falta de lenguaje oral y mejorar la conducta al ofrecer una vía clara para expresarse. No obstante, advierten que no es una fórmula automática porque requiere constancia, acompañamiento y trabajo coordinado entre familias, docentes y terapeutas; así como ajustes continuos en la selección de imágenes y en la forma de enseñanza para que se convierta en una herramienta funcional y respetuosa de comunicación.

Finalmente, se proponen estrategias de comunicación funcional mediante PECS para favorecer la iniciación comunicativa en el aula, priorizando vocabulario útil para necesidades inmediatas como pedir ayuda, descanso o materiales. Asegurando que el cuaderno o tablero esté siempre accesible y no solo en momentos de crisis. Enseñando la entrega de la imagen como acción de inicio para promover intención comunicativa, avanzando de elecciones simples hacia combinaciones como “yo quiero + objeto” según el progreso, generalizando el uso con distintos docentes y en distintos espacios para consolidar la habilidad. De esta manera, la comunicación se vuelve práctica y reduce frustración.

Capítulo III

Educación inclusiva y rol docente en el aula con niños con TEA

Principios de la educación inclusiva

Marco normativo de la inclusión educativa

En el Perú existe un marco legal que respalda y promueve la atención educativa de los niños y niñas con trastorno del espectro autista (TEA), construyendo una base sólida para una escuela realmente inclusiva, y uno de los pilares más importantes es la Ley N° 29973. Ley General de la Persona con Discapacidad, que no solo reconoce el derecho a una educación de calidad para todas las personas con discapacidad, sino que exige que las escuelas se transformen para remover obstáculos y garantizar la igualdad de oportunidades. De modo que cada institución educativa realice ajustes razonables en tiempos, formatos de evaluación, espacios físicos o estrategias de enseñanza para adaptarse a las particularidades de cada estudiante con TEA y asegurar que los alumnos con autismo no sean “un desafortunado caso” en el aula, sino parte esencial de la vida escolar cotidiana (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, 2024).

Complementando esta visión, el Decreto Supremo N° 006-2021-MINEDU, conocido como Norma Técnica para la Evaluación Psicoeducativa, representa un avance significativo porque, a diferencia de evaluaciones rígidas y estandarizadas, propone que la valoración de un estudiante con discapacidad sea integral y contextualizada. Lo que implica no limitarse a aplicar una prueba, sino mirar al niño, conversar con su familia, conocer su entorno y comprender cómo procesa la información, cómo siente y cómo se relaciona. De manera que la evaluación considere lo cognitivo, pero también lo emocional, comunal y sensorial; permitiendo diseñar una intervención verdaderamente personalizada que hable el lenguaje de cada estudiante y lo acompañe a crecer desde el lugar en el que realmente se encuentra (Gobierno del Perú, 2021).

Sin embargo, esta intención inclusiva requiere coordinación y voluntad real entre los distintos actores. Valdez & Cartolín (2019), señalan que todavía persisten desafíos porque muchos docentes no reciben la formación adecuada y existe poca articulación entre escuelas, servicios de salud, familias y comunidad. Por ello no basta con que el derecho esté reconocido en los documentos, sino que debe hacerse vida en las aulas cuando directivos, profesoras, psicólogos, médicos, madres y padres trabajan juntos con diálogo y compromiso. De modo que

el marco legal peruano se convierta en una base poderosa que, al unirse con la voluntad, la acción y la sensibilidad de quienes implementan las normativas, transforme el aula en un espacio donde cada niña y niño con autismo pueda aprender, sentirse respetado, disfrutar de su escuela y desarrollar todo su potencial.

Principios pedagógicos de la inclusión

La educación inclusiva se sustenta en una idea sencilla pero poderosa: todos los estudiantes tienen derecho a aprender y participar plenamente, sin importar sus diferencias. Por ello, no basta con que los alumnos con TEA estén en un aula regular, sino que lo verdaderamente significativo es que tengan voz, acción y un aprendizaje que les pertenezca (Rappoport & Echeita, 2018), lo cual exige revisar y transformar la manera de enseñar, de diseñar espacios y de aprender juntos, apostando por el respeto a la diversidad y el trabajo colaborativo.

Uno de los principios centrales es valorar las diferencias, ya que, en lugar de considerarlas obstáculos, se reconocen como oportunidades que enriquecen la experiencia de todos. En ese sentido, los niños con TEA pueden comprender y percibir el mundo de formas originales y, si se les acompaña con sensibilidad, sus modos de aprender aportan una riqueza significativa al aula (San Martín et al., 2020). A ello se suma mantener expectativas altas para todos, lo que implica confiar en que cada estudiante puede avanzar con apoyos adecuados y que la acción docente puede transformar aprendizajes y trayectorias (Rappoport & Echeita, 2018), mirada especialmente relevante en el caso del alumnado con TEA, frecuentemente invisibilizado por percepciones limitantes, donde cada progreso, por pequeño que parezca, representa un paso valioso.

La colaboración entre todos los actores educativos; docentes, especialistas, familias, es otro cimiento de la escuela inclusiva. Cuando todos trabajamos unidos, compartiendo ideas, planeando juntos y reflexionando en equipo, el resultado es una educación más coherente, efectiva y humana para cada niño, incluidas las niñas y niños con TEA (San Martín et al., 2020). De la misma manera, la flexibilidad en el currículo y la metodología es imprescindible. Eso significa utilizar distintas formas de enseñar, distintas herramientas y variados modos de mostrar lo que se aprendió. Incorporar el juego, por ejemplo, no es solo un momento de recreo: puede convertirse en un espacio valioso para desarrollar habilidades sociales y cognitivas, especialmente para quienes suelen aislarse sin una intervención adecuada (García, 2022).

Relacionado con esto se encuentra el principio de la participación activa, García (2022) sostiene que los estudiantes deben sentirse protagonistas de su propio aprendizaje, disponer de espacios para expresar sus ideas, elegir caminos y tomar decisiones. De modo que para un niño con autismo asumir ese protagonismo se convierte en un paso poderoso para su desarrollo emocional y comunicativo, ya que le permite ganar confianza, sentirse escuchado y construir vínculos significativos con sus docentes y compañeros. En esa misma línea, la formación continua del docente constituye una pieza fundamental porque no basta con tener la intención de ser inclusivo; sino que resulta imprescindible actualizarse de manera permanente, adquirir conocimientos específicos sobre el trastorno del espectro autista, incorporar estrategias y herramientas concretas que permitan responder de forma efectiva a perfiles diversos, reflexionar críticamente sobre la propia práctica y trabajar colaborativamente con otros profesionales. De tal manera que, como señalan Rappoport & Echeita (2018), la inspiración pedagógica se transforme en una práctica real, empática, sensible y justa.

Funciones del docente frente a la diversidad

Diseño de adaptaciones curriculares

La inclusión educativa de los estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) no puede quedar en buenas intenciones: requiere cambios profundos en el currículo y en la forma de enseñar día a día. Para que un salón de clases sea verdaderamente inclusivo, los estudiantes con TEA deben tener acceso real al conocimiento, participar activamente y avanzar junto a sus compañeros. En el Perú, el Ministerio de Educación lo reconoce así: las adaptaciones curriculares buscan eliminar todo aquello que impida que estos niños aprendan en igualdad de condiciones. Esto no es un favor, sino una obligación: todos ellos tienen derecho a aprender, crecer y sentirse protagonistas en su escuela (Ministerio de Educación, 2021). Estas adecuaciones curriculares no se deben malinterpretar como preferencias o beneficios especiales sin mérito., más bien son estrategias necesarias que permiten que cada estudiante florezca desde donde está. Solórzano & Muñoz (2025) lo expresan con claridad: se trata de ajustar objetivos, contenidos, métodos y formas de evaluar según las capacidades y formas de aprender de cada niño con TEA. Cuando lo hacemos bien, no solo facilitamos el aprendizaje significativo, sino que también reforzamos la autoestima, hacemos sentir valiosos a nuestros estudiantes y les abrimos oportunidades que antes parecían lejanas.

Ahora bien, para llevar estas adaptaciones a la práctica, se necesita más que voluntad: hace falta conocimiento, herramientas y reflexión. Pero en muchos casos, los maestros no han

recibido formación específica para trabajar con chicos con TEA, y eso dificulta mucho que puedan hacer los ajustes necesarios (Solórzano & Muñoz, 2025). Por eso es fundamental que existan programas de desarrollo profesional que enseñen de manera concreta cómo adaptar el currículo con empatía y conciencia, y que ofrezcan acompañamiento que inspire y empodere al docente, para que se convierta en un agente real de cambio. En la práctica, estas adaptaciones pueden tomar formas muy concretas y potentes: usar apoyos visuales que ayuden a entender instrucciones, organizar el aula con zonas claras para diferentes actividades, simplificar los mensajes con frases cortas o ejemplos gráficos, y evaluar de formas creativas; como presentaciones breves, dibujos o dramatizaciones, en lugar de solo pruebas tradicionales. En el estudio de Vidal (2024), se muestra que las escuelas que incorporan métodos activos, visuales y participativos; como el aprendizaje por proyectos o el método TEACCH, logran una verdadera inclusión; especialmente en zonas rurales, donde los grupos son más pequeños y la atención más personalizada.

Además, las adaptaciones deben ir de la mano con un diálogo constante y honesto entre la escuela y la familia, pues nadie conoce mejor al niño que quienes lo acompañan día a día, es decir, la familia, los docentes y los especialistas. De modo que solo desde esa escucha compartida se puede construir una educación sensible y coherente. En esa línea, el Ministerio de Educación (2021) plantea que este proceso exige una reflexión profunda sobre nuestras expectativas como docentes, libre de prejuicios y abierta a reconocer las fortalezas e intereses que cada niño trae consigo. En definitiva, las adaptaciones curriculares se convierten en una herramienta imprescindible para consolidar una escuela que no solo abra sus puertas, sino también su corazón con recursos, preparación y compromiso ético auténtico. De manera que la diversidad sea verdaderamente valorada y cada niño y niña, con TEA o sin diagnóstico, pueda crecer sintiéndose visto, respetado y empoderado.

Estrategias pedagógicas para la inclusión del niño con TEA

La inclusión educativa de niñas y niños con trastorno del espectro autista implica aplicar un método pedagógico que inicia con el reconocimiento de sus formas particulares de aprender y procesar la información. En esa línea Ragonesi et al. (2021) explican que no basta con ajustar contenidos, sino que se requiere estructurar el entorno y la enseñanza mediante estrategias concretas, por ejemplo, organizar rutinas claras y predecibles, anticipar actividades con apoyos visuales y sensoriales, secuenciar tareas en pasos manejables y utilizar reforzadores coherentes

que orienten la conducta. De modo que el estudiante comprenda qué va a ocurrir, cómo y cuándo, reduciendo la ansiedad y favoreciendo un aprendizaje más significativo y participativo

Sin embargo, González et al. (2021) señalan que este método demanda competencias específicas del docente para seleccionar y aplicar recursos con intención pedagógica, porque muchos profesores reportan dificultades al momento de implementar soporte visual, organizar rutinas de trabajo y sostener reforzadores de conducta de manera planificada. Por ello se vuelve necesario un proceso formativo que combine aspectos técnicos y acompañamiento socioemocional; además, el método se fortalece cuando se integra a la familia como parte de la intervención escolar, ya que la coherencia entre hogar y aula permite mantener expectativas compartidas, registrar avances y ajustar estrategias cuando algo no funciona. Aspectos que los mismos autores resaltan al advertir que, cuando no existe comunicación continua, las intervenciones pierden efectividad y el estudiante recibe mensajes contradictorios

Asimismo, la colaboración dentro de la escuela es un componente operativo del método, porque la planificación y la evaluación se vuelven más consistentes cuando participan los equipos de orientación, los docentes integradores y los maestros de aula, lo cual ayuda a sostener apoyos, supervisar rutinas y mantener criterios comunes en el trabajo diario. Ragonesi et al. (2021) cuando señalan que la falta de coordinación debilita la coherencia educativa, en ese marco, Cedeño & Sánchez (2024) indican que la formación continua con énfasis práctico en manejo de conductas, planificación diferenciada y acompañamiento emocional permite diseñar ambientes que promuevan comunicación, juego cooperativo y proyectos inclusivos, lo que aporta al bienestar del estudiante con TEA y al clima del grupo en general

Finalmente, es importante recordar que el método de inclusión no se limita a acciones aisladas, sino que requiere sostener una cultura escolar que garantice participación real y no solo presencia física, por eso Ragonesi et al. (2021) advierten que puede ocurrir una inclusión de fachada cuando el alumno con TEA está en el aula; pero no se integra a la dinámica grupal. En consecuencia, el método también implica revisar prácticas y actitudes institucionales, ajustar espacios y horarios, replantear cómo se enseña y cómo se evalúa, y asumir un compromiso colectivo para que el estudiante sea reconocido, escuchado y acompañado de manera consistente dentro de la comunidad escolar.

Importancia de la colaboración familia-escuela

Canales de comunicación con la familia

Establecer canales efectivos de comunicación entre la escuela y la familia es un pilar esencial para lograr la verdadera inclusión de niños con trastorno del espectro autista (TEA);

en un entorno donde se fomenta la educación inclusiva, la comunicación no debe ser unidireccional, sino construirse como un espacio de diálogo en el que se escuchen y valoren las voces de las familias. Tal como afirman Machacaoses et al. (2022), esta relación debe sustentarse en el reconocimiento mutuo y la confianza, ya que solo así se consolida un lazo colaborativo sólido y se genera el lugar donde el niño se siente más seguro y con mayor posibilidad de participar en su proceso educativo, logrando un verdadero reconocimiento y una inclusión real.

En consecuencia, los canales de comunicación deben ser flexibles y múltiples, adaptándose a la diversidad de las realidades familiares. Las visitas a casa, las reuniones presenciales y virtuales, las entrevistas personalizadas y el uso pedagógico de agendas electrónicas o aplicaciones móviles constituyen recursos que permiten una comunicación cercana, continua y respetuosa de la identidad cultural de cada familia; de modo que la escuela sea percibida como un espacio donde se es acogido y respetado. Si en el caso de los niños con TEA se tienen en cuenta los SCAA, la importancia de activar estos canales con mayor intensidad se vuelve aún más clara. Según Cerpa et al. (2023), la continuidad entre el trabajo realizado en la escuela y en el hogar potencia los aprendizajes del niño, especialmente cuando las familias conocen y utilizan en casa los mismos pictogramas o símbolos que se emplean en el aula, favoreciendo una comunicación coherente, la construcción de la autonomía y un sentido de pertenencia a ambos contextos.

Asimismo, las familias han expresado que en ocasiones les resulta complicado establecer una comunicación con la escuela debido a un lenguaje muy técnico o a diferencias culturales y lingüísticas. Con el propósito de abordar esta situación, Machacaoses et al. (2022) subrayan la importancia de que la escuela tome la iniciativa, simplifique la información y utilice un lenguaje más comprensible que facilite el acceso a la comunicación. En ese sentido, la figura del mediador cultural o del traductor se convierte en un recurso clave para evitar que alguna familia quede excluida del proceso educativo. Estas figuras cumplen un papel de mediación que fortalece el sentido de pertenencia y hace saber a las familias que la escuela está dispuesta a tender puentes de manera genuina y a adaptarse para conectarse con cada comunidad.

Participación activa de los padres en el proceso educativo

La participación activa de los padres en el proceso educativo de niños con trastorno del espectro autista (TEA) es mucho más que una opción, se convierte en una pieza clave para construir una escuela realmente inclusiva, pues no se trata de simples observadores; sino de

aliados corresponsables que se involucran, tanto en el entorno escolar como en el hogar. Según Noboa (2024), cuando los padres asumen esta responsabilidad de forma consciente y comprometida los resultados no se limitan al rendimiento académico; sino que impactan en la adaptación social, el bienestar emocional y la autoconfianza del niño, lo que en la práctica se traduce en que llega más tranquilo a clase, se relaciona mejor con sus compañeros y enfrenta los retos escolares con mayor seguridad.

De hecho, las familias que se implican activamente en la educación de sus hijos generan una red de apoyo sólida que favorece el aprendizaje. En el estudio de Noboa (2024), más del 84 % de los padres encuestados afirmó estar plenamente de acuerdo con la escolarización en aulas regulares, resaltando la importancia de la cooperación entre familia, maestros y especialistas. Recordándonos que no basta con que el niño esté presente en el aula, sino que necesita sentir que su casa y su escuela van en la misma dirección reforzando hábitos y celebrando avances. En esa línea, Guevara & Freire (2024) señalan que el papel de los padres en las terapias tampoco es menor, porque cuando participan en el refuerzo positivo, las rutinas visuales o las terapias cognitivo-conductuales se optimizan los logros en habilidades sociales, comunicativas y conductuales; asegurando que los aprendizajes no queden confinados a la escuela, sino que se extiendan a la vida diaria

Un aspecto clave para que esto suceda es la existencia de programas de orientación familiar, pues conforme a Noboa (2024) más del 80 % de los padres considera indispensable esta formación porque les ayuda a comprender mejor el TEA, familiarizarse con las estrategias pedagógicas y convertirse en agentes activos dentro y fuera del aula. De modo que cuando la familia se siente escuchada, encuentra un espacio para expresar sus inquietudes y recibe herramientas concretas, la comunicación con la escuela se vuelve un respaldo afectivo profundo y una disposición activa que abre espacios para que las familias participen, aprendan y co-diseñen estrategias inclusivas. Logrando construir así una comunidad educativa en la que cada niño con TEA se sienta reconocido, acompañado y valorado dentro y fuera del aula.

Conclusiones

Con respecto al objetivo general, se concluye que los métodos de enseñanza dirigidos a estudiantes con trastorno del espectro autista, analizados a partir de la revisión de la literatura, resultan eficaces cuando se articulan desde un enfoque estructurado, visual y flexible; considerando las particularidades cognitivas, comunicativas y sensoriales de cada niño. En esa línea, la combinación de propuestas como TEACCH, ABA, los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, los recursos tecnológicos y las adaptaciones curriculares inclusivas permite no solo mejorar el aprendizaje académico. También fortalecer la comunicación, la autonomía y la participación activa en el aula regular, lo que reafirma la necesidad de que las instituciones educativas asuman una mirada crítica y propositiva para transformar sus prácticas pedagógicas en favor de la inclusión real de los niños con TEA.

En relación con el primer objetivo específico, orientado a describir las características del trastorno del espectro autista y su impacto en el desarrollo y el desempeño escolar. Se concluye que las dificultades en la comunicación verbal y no verbal, las limitaciones en la interacción social, las conductas repetitivas y las alteraciones en el procesamiento sensorial influyen de manera directa en la forma en que el niño se vincula con sus compañeros, afronta las tareas escolares y responde a las demandas del entorno. Estas particularidades, lejos de constituir un impedimento absoluto para el aprendizaje, evidencian la urgencia de entornos educativos estructurados, predecibles, emocionalmente seguros y acompañados de apoyos específicos. De modo que las barreras no residan en la condición del estudiante, sino en la falta de ajustes razonables por parte del sistema educativo.

En cuanto al segundo objetivo específico, referido a identificar los principales métodos y estrategias de enseñanza utilizados con niños con trastorno del espectro autista. Se concluye que los enfoques estructurados, como el método TEACCH y el análisis conductual aplicado (ABA), junto con el uso de apoyos visuales, sistemas alternativos de comunicación como PECS y recursos tecnológicos cuidadosamente seleccionados, constituyen herramientas clave para organizar el entorno, anticipar las actividades, reforzar conductas adaptativas y potenciar habilidades comunicativas, cognitivas y socioemocionales. No obstante, la revisión muestra que estos métodos solo alcanzan su máximo impacto cuando se aplican de manera individualizada, coherente y sostenida en el tiempo, acompañados de formación docente y de una adecuada coordinación entre escuela, familia y profesionales de apoyo.

Respecto al tercer objetivo específico, relacionado con analizar el rol del docente en la aplicación de métodos de enseñanza dirigidos a niños con trastorno del espectro autista. Se

concluye que la figura docente es decisiva para hacer posible la inclusión, pues de sus competencias pedagógicas, su sensibilidad frente a la diversidad y su disposición a adaptar el currículo dependen en gran medida la participación real y el aprendizaje significativo de los estudiantes con TEA. En este sentido, se reafirma la importancia de que el profesorado diseñe y ejecute adaptaciones curriculares, estructure el aula con apoyos visuales, promueva estrategias colaborativas, fortalezca los canales de comunicación con las familias y trabaje en equipo con otros especialistas. De manera que la escuela deje de concebir la inclusión como un discurso y la convierta en una práctica cotidiana que reconozca y valore la singularidad de cada niño.

Referencias Bibliográficas

- Agnieszka, T., Srebnicki, L., & Konowalek, A. (2021). Weak central coherence – construct conception, development, research methods. *Psychiatr. Pol.*, 55(6), 1373-1386. <https://www.psychiatriapolska.pl/pdf-120931-81780?filename=81780.pdf>
- American Psychiatric Association. (2016). *Manual diagnóstico y estadístico de los Trastornos Mentales: DSM-5* (Quinta ed.). Editorial Medica Panamericana. <https://www.federaciocatalanadah.org/wp-content/uploads/2018/12/dsm5-manualdiagnosticoyestadisticodelostrastornosmentales-161006005112.pdf>
- Armijos, J., Quinto, E., Álvarez, L., Morocho, R., & Llerena, J. (2023). Técnicas de intervención en el trastorno del espectro autista: una revisión sistemática. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(4), 192-203. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v15n4/2218-3620-rus-15-04-192.pdf>
- Asociación Tajibo. (18 de Abril de 2023). *Integración Sensorial y Autismo*. <https://tajibo.org/integracion-sensorial-tea-autismo/>
- Asociación Tajibo. (5 de Octubre de 2024). *Principios del método TEACCH*. <https://tajibo.org/principios-del-metodo-teacch/>
- Basurto, K., & Alcívar, G. (2020). Metodología TEACCH como principio de enseñanza estructurada en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista: Un estudio de revisión. *Revista Científica Multidisciplinaria SAPIENTIAE*, 3(6). <https://publicacionescd.uleam.edu.ec/index.php/sapientiae/article/view/158/296>
- Bolado Peña, A., Menéndez-Vega, F., Van Vaerenbergh, S., Arias-Pastor, M., & González-Bernal, J. J. (2025). The educational inclusion of students with Autism Spectrum Disorder: Teachers' feelings, attitudes, and concerns about inclusion in Spain. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 15(10), 200. <https://www.mdpi.com/2254-9625/15/10/200>
- Carlos, M., Condori, I., & Huarcaya, M. (2024). *Estrategias para el aprendizaje en niños con autismo en la educación primaria de Perú, España y México*. [Tesis de Pregrado, Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "La Inmaculada"]. Repositorio de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "La Inmaculada", Camaná, Perú. <https://repositorio-api.eespli.edu.pe/api/core/bitstreams/82adc86e-234d-4250-bd75-628b43fea8c2/content>
- Cartaya, M., Díaz, Y., & Enríquez, N. (2020). Estrategia educativa para la comunicación no verbal en educandos con trastornos del espectro autista. *Educación y Sociedad*, 18(3),

150-164.

<https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/download/1559/html?inline=1>

- Carvajal, M., & Triviño, J. (2021). Sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECS): Alternativa en la comunicación de niños con autismo. *Polo del Conocimiento*, 6(5), 87-99. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i5.2633>
- Cedeño, B., & Sánchez, L. (2024). Las estrategias comunicativas que mejoran la inclusión escolar y social de los niños con trastorno del espectro autista. *Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 11(3), 413-425. <https://www.redalyc.org/journal/5646/564678430010/html/>
- Celis, G., & Ochoa, M. (2022). Trastorno del espectro autista (TEA). *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, 65(1). <https://www.scielo.org.mx/pdf/facmed/v65n1/2448-4865-facmed-65-01-7.pdf>
- Cerpa, C., Jorquera, L., & Toro, J. (2023). Comunicación Aumentativa Alternativa para una Educación Inclusiva: Experiencias y Desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 95-110. <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v17n1/0718-7378-rlei-17-01-95.pdf>
- Cerron, E. (2024). Inclusión educativa y trastorno del espectro autista en Perú. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(35), 2287-2303. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1759/2888>
- Conforme, M., Zambrano, K., & Alcívar, G. (2023). Trastorno del Espectro Autista y sistemas aumentativos y alternativos de comunicación. *Revista InveCom*, 3(2), 1-23. <https://revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/1930>
- Cornejo, M. (2022). *Influencia de la metodología Teacch en la enseñanza de niños con Trastorno del espectro autista*. [Tesis de Maestría, Universidad Europea]. Repositorio de la Universidad Europea. https://titula.universidadeuropea.com/bitstream/handle/20.500.12880/3584/TFM_Maria%20Laura%20Cornejo%20Castillo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cui, M., Ni, Q., & Wang, Q. (2023). Review of intervention methods for language and communication disorders in children with autism spectrum disorders. *PeerJ*, 11, e15735. <https://doi.org/10.7717/peerj.15735>
- De La Cerna, R., Fernández, D., Baquerizo, M., Cabala, S., & Taype, A. (2024). Características de niños con trastorno del espectro autista en rehabilitación pediátrica de un hospital de referencia en Perú. *Rev Peru Med Exp Salud Publica*, 41(1), 19-27. <https://www.scielosp.org/pdf/rpmesp/2024.v41n1/19-27/es>

- Esparza, R., Rangel, Y., & Gonzáles, A. (2023). Experiencias docentes en la atención a niños con trastorno de espectro autista (TEA). *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 7. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/1746>
- Espinoza, M., Castillo, K., & León, J. (2025). Diseño de clases y actividades que promuevan la interacción social y el aprendizaje colaborativo de niños con autismo. *Revista INVECOM*, 5(2). <https://ve.scielo.org/pdf/ric/v5n2/2739-0063-ric-5-02-e502028.pdf>
- Gallardo, C., Caurcel, M., & Rodríguez, A. (2021). Diseño de un sistema de indicadores para la evaluación y selección de aplicaciones para personas con Trastorno del Espectro Autista. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 25(3), 1-24. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v25n3/1409-4258-ree-25-03-315.pdf>
- García, C. (2022). Inclusión del alumnado con TEA en los tiempos de recreo. *en-claves del pensamiento*(31). <https://www.scielo.org.mx/pdf/enclav/v16n31/2594-1100-enclav-16-31-e504.pdf>
- Gitimoghaddam, M., Chichkine, N., McArthur, L., Sangha, S., & Symington, V. (2022). Applied Behavior Analysis in Children and Youth with Autism Spectrum Disorders: A Scoping Review. *Perspectives on Behavior Science*(45), 521-557. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9458805/pdf/40614_2022_Article_338.pdf
- Gobierno del Perú. (17 de Marzo de 2021). *Decreto Supremo N.º 006-2021-MINEDU*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2160445/DS%20N%C2%B0%20006-2021-MINEDU%20%28NL%2BDL%29.pdf.pdf?v=1631056145>
- Gómez, I. (2023). Desarrollo de la Comprensión Emocional ¿qué tipo de tecnología para qué alumno con trastorno del espectro autista? Revisión sistemática. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 54(4), 65-83. <https://scielo.isciii.es/pdf/scero/v54n4/0210-1696-scero-54-04-65.pdf>
- Gomez, S., & Ortiz, M. (2025). Teoría de la Mente por Jean Piaget (Theory of Mind by Jean Piaget). *Revista Verita de Difusao Científica*, 6(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i2.742>
- González de Rivera, T., Fernández, L., Simón, C., & Echeita, G. (2022). Educación inclusiva en el alumnado con TEA: una revisión sistemática de la investigación. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 53(1), 115-135. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8415988>
- Guevara, B., & Freire, V. (2024). Efectividad de las intervenciones psicológicas en niños con trastorno del espectro autismo. *Revista Cubana de Reumatología*(26). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9451451.pdf>

- Huerta, D. (28 de Julio de 2022). *Estrategias para fomentar las habilidades sociales en adolescentes con TEA*. RED CENIT: <https://www.redcenit.com/estrategias-para-fomentar-las-habilidades-sociales-en-adolescentes-con-tea/>
- Hurtado, C. (2006). El conductismo y algunas implicaciones de lo que significa ser conductista hoy. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 2(2), 321-328. <https://www.redalyc.org/pdf/679/67920211.pdf>
- Lapin, C. (22 de Enero de 2025). *Autismo y sensibilidad al sonido: desafíos y soluciones*. Rise Up Autism: <https://riseupforautism.com/es/blog/autism-and-sound-sensitivity>
- Lapin, C. (24 de Enero de 2025). *Manejo de las obsesiones con el autismo y las conductas repetitivas: estrategias eficaces*. Rise Up Autism: <https://riseupforautism.com/es/blog/autism-obsessions>
- López, E., Rodríguez, M., & Álvarez, É. (2022). La inclusión social: un proyecto de liderazgo desde las aulas. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24). <https://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v12n24/2007-7467-ride-12-24-e025.pdf>
- Machancoses, M., Siqués, C., & Guitart, M. (2022). La participación de las familias en el contexto escolar: Un estudio cualitativo. *Psicoperspectivas*, 21(1). https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-69242022000100006&script=sci_arttext&utm_source
- Medina, J., Huerta, M., Rios, P., & Heredia, A. (2025). Formación docente para la inclusión del alumnado con trastornos del neurodesarrollo. *Revista Espacios*, 46(2). https://ve.scielo.org/pdf/espacios/v46n2/0798-1015-espacios-46-02-165.pdf?utm_source
- Mendoza, C., Mayea, R., Pozo, K., Rizzo, P., Villagómez, L., & Mondar, C. (2024). Estrategias psicopedagógicas para la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en el aula regular. *South Florida Journal of Development*, 5(12). <https://ojs.southfloridapublishing.com/ojs/index.php/jdev/article/view/4743>
- Ministerio de Educación. (6 de Diciembre de 2021). *Orientaciones para realizar adaptaciones curriculares en las experiencias de aprendizaje*. Repositorio Perú Educa: <https://repositorio.perueduca.pe/webs/orientaciones-curriculares-aprendizaje.pdf>
- Ministerio de Educación. (2021, 11 de mayo). Decreto Supremo N.º 007-2021-MINEDU que modifica el Reglamento de la Ley N.º 28044, Ley General de Educación. Diario Oficial El Peruano. <https://img.lpderecho.pe/wp-content/uploads/2021/05/Decreto-Supremo-007-2021-minedu-LP.pdf>

- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (5 de Setiembre de 2024). *Ley N° 29973-Ley General de la Persona con Discapacidad*. Gobierno del Perú: https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/534697/223512-ley-general-de-la-persona-con-discapacidad_actualizada.pdf?v=1725564015
- Noboa, A. (2024). *Participación de las familias en el desarrollo educativo de niños con autismo*. [Trabajo de Maestría, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio de la Universidad Politécnica Salesiana, Guayaquil, Ecuador. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/29453/1/UPS-GT005990.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (11 de Febrero de 2022). *La CIE-11 ya está oficialmente en vigor para el registro y notificación nacional e internacional de de las causas de enfermedad, muerte y otras más*. Retrieved 16 de Junio de 2025, from <https://www.who.int/es/news/item/11-02-2022-icd-11-2022-release>
- Organización Mundial de la Salud. (15 de Noviembre de 2023). *Autismo*. OMS: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Pérez, A. (2024). *Empleo de Pictogramas en el Trastorno de Espectro Autista. Intervención Educativa para Enfermeras Pediátricas de Atención Primaria*. [Tesis de Pregado, Universidad de La Laguna]. Repositorio de la Universidad de La Laguna, La Palma. https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/41627/Empleo%20de%20pictogramas%20en%20el%20trastorno%20espectro%20autista.%20Intervencion%20educativa%20para%20enfermeras%20pediatricas%20de%20atencion%20primaria..pdf?isAllowed=y&sequence=1&utm_source
- Pérez, M., Lancho, M., & Flórez, P. (2021). Desarrollo social en el Trastorno del Espectro Autista (TEA) en niños entre 3 y 6 años de edad. *Teknos Revista Científica*, 21(1), 1-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8717036>
- Posar, A., & Visconti, P. (2023). Autism spectrum disorder in 2023: A challenge still open. *Turkish Archives of Pediatrics*, 58(6), 566–571. <https://doi.org/10.5152/TurkArchPediatr.2023.23194>
- Ragonesi, L., Bruno, D., & Pérez, F. (2021). Inclusión educativa, aprendizaje y deseabilidad social en docentes de niños con trastorno del espectro autista de la CABA. *PSOCIAL*, 7(1). <https://www.scielo.org/ar/pdf/psocial/v7n1/2422-619X-psocial-7-1-85.pdf>
- Rappoport, S., & Echeita, G. (2018). El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 57(3), 3-27. <https://www.scielo.cl/pdf/perseduc/v57n3/0718-9729-perseduc-57-03-00003.pdf>

- Rivas, Y., Coloma, J., Fernández, K., & Abad, G. (2025). Inclusión educativa de niños con autismo en la Educación General Básica. *Innovación y Convergencia: Impacto Multidisciplinar*, 6(1). <https://revista.gnerando.org/revista/index.php/RCMG/article/view/621>
- Rodríguez, M., & Sánchez, L. (2025). Estrategias metodológicas para la inclusión educativa de los niños con trastornos del espectro autista en educación inicial, Portoviejo, Ecuador. *Uniandes Episteme. Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 12(2), 173-182. <https://www.redalyc.org/journal/5646/564679989003/html/>
- Ruan, R. (2025). The effect of structured teaching methods on restricted repetitive behaviors of autistic children. *International Journal of Healthcare Information Systems and Informatics*, 20(1). <https://doi.org/10.4018/IJHISI.385602>
- San Martín , C., Troncoso , C., & Rojas, R. (2020). Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 191-211. <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v14n2/0718-7378-rlei-14-02-191.pdf>
- Solórzano, S., & Muñoz, E. (2025). Adaptaciones curriculares en estudiantes con trastornos de espectro autista. Unidad Educativa Sebastián Muñoz, Cantón Pichincha. *Polo del Conocimiento*, 10(1), 571-595. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i1.8693>
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, Ş., & Savage, M. N. (2020). Prácticas basadas en evidencia para niños, niñas, jóvenes y adultos jóvenes con autismo (versión en español; traducción y adaptación). The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team. <https://ncaep.fpg.unc.edu/wp-content/uploads/2020-NCAEP-EBP-Report-Spanish.pdf>
- Sumba, J. (2023). *El método TEACCH para trabajar las necesidades educativas en los niños con trastorno del espectro autista (TEA) del nivel inicial II en el Centro de Educación Infantil Garabatos, período lectivo 2022-2023*. [Tesis de Pregrado, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio de la Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca, Ecuador. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/26078/1/UPS-CT010896.pdf>
- Tello, J., & Botero, S. (2023). Procesos de atención pedagógica de estudiantes con trastorno del espectro autista (tea): una revisión sistemática. *Ciencia y Educación*, 7(3), 63-76. <https://doi.org/https://doi.org/10.22206/cyed.2023.v7i3>.

- UNICEF. (2022). *Estrategias de enseñanza aprendizaje para la inclusión educativa de todos y todas con énfasis en trastorno del espectro autista*. <https://www.unicef.org/dominicanrepublic/media/7991/file/Estrategias%20de%20Ensenanza%20Aprendizaje%20%7C%20Trastorno%20del%20Espectro%20Autista%20-%20PUBLICACION.pdf>
- Valdez , G., & Cartolin, R. (2019). Desafíos de la inclusión escolar del niño con autismo. *Rev Med Hered*(30), 60-61. *Rev Med Hered*: <http://www.scielo.org.pe/pdf/rmh/v30n1/a13v30n1.pdf>
- Valdez, J. (2025). Manejo y orientación de estudiantes con TEA en las escuelas mexicanas. *Revista Neuronum*, 11(2). <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/10034315.pdf>
- Vidal, I. (2024). Inclusión educativa y trastorno del espectro del autismo: facilitadores y contextos. *Contextos educativos* (34), 35-57. <https://doi.org/http://doi.org/10.18172/con.6019>

Anexos

Anexo 01: Constancia de revisión ortográfica y gramatical

**ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA
"TARAPOTO"**



"Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana"

CONSTANCIA DE REVISIÓN ORTOGRÁFICA

La que suscribe hace constar que realizó la revisión ortográfica del trabajo monográfico titulado: "**Métodos de enseñanza para niños con autismo**", de las autoras: **Karolth Stefanith Saavedra Rios** y **Fiorith Esthefany Lozano Garcia**; ex alumnas de la **Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Tarapoto"**. Para la revisión se tuvo en cuenta los siguientes puntos:

1. Se revisó la coherencia, cohesión, adecuación y la contextualización del contenido del trabajo de investigación.
2. Se respetaron los nombres y apellidos citados en el trabajo, puesto que en este caso no contempla la ortografía.
3. Las citas y referencias acordes a la norma APA 7.ª edición.

Es todo lo que les informo, dando conformidad con la revisión respectiva, para los fines correspondientes.

Tarapoto, 09 de marzo de 2026.

Dra. Norith Huamán Torrejón
Esp. Lengua y Literatura
Registrado en SUNEDU
CPPe N.º 0347821

Anexo 02: Constancia de revisión del abstract

ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA
"TARAPOTO"



"Año de la Esperanza y el Fortalecimiento de la Democracia"

CONSTANCIA DE REVISIÓN DEL ABSTRACT

El que suscribe hace constar que realizó la revisión ortográfica del abstract en el idioma inglés, de la monografía titulada: "Métodos de enseñanza para niños con autismo" - "Children's Songs as a Strategy to Develop Oral", de las autoras, ex alumnas Karolth Stefanith Saavedra Ríos y Fiorith Esthefany Lozano García de la ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA DE TARAPOTO. Para la revisión se tuvo en cuenta los siguientes puntos:

1. Gramática y Sintaxis. mantener la consistencia en los tiempos verbales.
2. Precisión en las terminologías, uso del vocabulario científico y académico, apropiado para la disciplina del área de investigación.
3. Claridad y concisión, eliminando la redundancia, uso del lenguaje preciso. Asimismo, el uso preciso de número de palabras requerida por la Escuela.
4. Palabras claves (keywords), representativa de la investigación en cuestión.

Es todo lo que les informo, dando conformidad con la revisión respectiva, para los fines correspondientes.

Tarapoto, 10 de marzo de 2026

Mg. Christian Miguel Navarro Angulo

Esp. Idioma Extranjero – Inglés

Registrado en SUNEDU

CPPe N° : 004914.