



## Spanish Adaptation of the TEACCH Fidelity Form

Verónica García Romero<sup>1</sup>, Araceli Sánchez-Raya<sup>1,2</sup>, Carmen Corpas Reina<sup>1</sup>, and Kara A. Hume<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Córdoba, Spain; <sup>2</sup>Instituto Maimónides Investigación Biomédica de Córdoba- IMIBIC, Spain; <sup>3</sup>The University of North Carolina at Chapel Hill, USA

### ARTICLE INFO

#### Article history:

Received 26 October 2024  
Accepted 10 March 2025

#### Keywords:

TEACCH  
ASD  
Evidence-based practices  
Implementation fidelity

#### Palabras clave:

TEACCH  
TEA  
Prácticas basadas en pruebas  
Fidelidad de la implementación

### A B S T R A C T

The growing prevalence of students with autism spectrum disorder (ASD) poses a challenge for schools, requiring them to implement specific methodologies to respond to the difficulties these students encounter. The TEACCH system is one of the most widely used approaches to address the needs of students with ASD, although few studies have determined the effectiveness of all its components. To systematize research based on this model, a fidelity measure of the application of the methodology is key. Such a measure could provide data on the intensity of application and homogeneity with which the methodology is implemented in classrooms or schools. The aim of this paper is to offer the Spanish adaptation of a fidelity questionnaire, the TEACCH Fidelity Measure (Hume et al., 2011), a fundamental tool for assessing the effectiveness of this methodology in future research.

### La adaptación al castellano del TEACCH Fidelity Form

### R E S U M E N

El aumento del número de alumnos que padecen trastorno del espectro autista (TEA) ha supuesto un reto en los centros educativos, surgiendo la necesidad de aplicar metodologías específicas que respondan a las principales dificultades con las que se encuentra este alumnado. El sistema TEACCH es uno de los más extendidos, aunque aún contamos con pocos estudios sobre la eficacia de todos sus componentes. Una de las claves para sistematizar investigaciones que fundamenten este modelo sería la medida de la fidelidad de la aplicación de la metodología, que podría proporcionarnos datos sobre la intensidad de la aplicación y su homogeneidad en las distintas aulas o centros educativos. El objetivo de este trabajo es la adaptación al castellano de un cuestionario de fidelidad, la medida de fidelidad TEACCH (Hume et al., 2011), como herramienta fundamental para valorar la eficacia de esta metodología en futuros estudios.

In recent years, education systems have transformed schools into a space for teaching and learning tailored to an increasingly diverse student body. The most significant initiatives have been supported in international agreements, particularly the 2030 Agenda for Sustainable Development (Asamblea General, ONU, 2015). These initiatives have led to gradual legislative changes that promote a vision and reconceptualization of egalitarian education. In Spain, the changes introduced by Organic Law of Education [Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, popularly known as LOMLOE] have evolved from a concept of special educational needs focused on the person to identifying and overcoming barriers that limit access to education of students in vulnerable situations. This principle is in line with the concept of inclusion outlined in the Spanish version of the Inclusion Index (Booth & Ainscow, 2000), understood as a process to increase the presence, participation, and educational success of

students at risk of exclusion. Such an approach requires restructuring educational cultures, policies, and practices to respond to what occurs inside the classroom and is based on a model of social inclusion that focuses on overcoming barriers to learning and participation rather than just special educational needs. In line with this new way of conceptualizing education, it is essential to implement effective methodological practices that respond to different educational realities.

In this regard, students with the autism spectrum disorder (ASD) pose a challenge for schools. As pointed out in a recent study by Confederación Autismo España, a nationwide organization of 170 member institutions that provides specialized support and services to people with ASD and their families, “educational contexts are complex environments that involve significant challenges for students with ASD” (Vidriales Fernández et al., 2021). Additionally, according to the annual report on students with special educational needs

Cite this article as: García Romero, V., Sánchez-Raya, A., Corpas Reina, C., & Hume, K. A. (2025). Spanish adaptation of the TEACCH fidelity form. *Psicología Educativa*, 31(2) 153-169. <https://doi.org/10.5093/psed2025a17>

Correspondence: [ed1saram@uco.es](mailto:ed1saram@uco.es) (A. Sánchez-Raya).

ISSN: 1133-0740/© 2025 Colegio Oficial de la Psicología de Madrid. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

issued since the 2011-2012 academic year by the Spanish Ministry of Education and Vocational Training, the number of students with ASD (using severe developmental disorders as the reference category) have increased 216.64% in the last ten years (Confederación Autismo España, 2022). The high prevalence of students with ASD in an educational system guided by a philosophy of inclusion, such the Spanish one, has led to the need for effective methodologies addressing the specific symptoms of these students in a normalized and egalitarian context.

Along these lines, the TEACCH structured teaching program (Mesibov et al., 2005) provides a series of strategies and tools to carry out interventions in students with ASD and promote their inclusion through the access to a broader curriculum (Mesibov & Howley, 2010/2003). TEACCH is a comprehensive intervention program. According to the definition of the National Research Council, these programs consist of a series of strategies to improve the core symptoms of autism (Odom et al., 2010). However, several studies have questioned the effectiveness of these models. Virués-Ortega et al. (2013) underlined the need for empirical studies of the model components as well as adequate assessment instruments. In this regard, Hume et al. (2011) designed an instrument to measure each of the components of structured teaching and assess the validity and reliability of the implementation of the instrument since, as the authors state, "If the components of the treatment are not well measured, no definitive conclusions can be drawn regarding the effects of the independent variables on the outcome measures." (p. 2).

The aim of this work is to adapt the original version of the TEACCH Fidelity Measure into Spanish (Hume et al., 2011), an instrument designed to evaluate the implementation of each of the components of structured teaching.

## Method

For the Spanish adaptation of the questionnaire, the International Test Commission Guidelines for Translating and Adapting Tests (2nd edition) (Muñiz et al., 2013) were followed and a translation-back-translation procedure was used relying on translations by professional translators. To avoid a literal translation that might not guarantee the validity of the adapted version (as indicated in the guidelines mentioned above), a team supervised the entire process and adapted the different versions to obtain an initial model. This initial model then underwent a validation process by a panel of experts using the Delphi method, a technique that, as pointed out by López-Gómez (2018), is based on the principle of "collective intelligence." The application of the Delphi method enriched and contributed to the adaptation process, allowing us to obtain a final instrument that is easy to understand and can be applied in the target population. The complete process to adapt the instrument is shown in Table 1.

## Results

### Initial Phase

Prior to the translation, we made sure that no Spanish version of the TEACCH Fidelity Measure existed and carried out a literature search on processes to translate and adapt questionnaires. To comply with ethical and copyright criteria, permission was obtained from the first author to use the original questionnaire.

### Translation

To avoid a literal translation, the first version in Spanish was elaborated by a research team of professionals with a proficient knowledge of English who intervene directly with students with ASD

and were familiar with the TEACCH system. At the same time, the questionnaire was translated by two professional translators, one of them being a native English speaker. The main differences between the three translations were changes in the use of verb tenses, vocabulary specific to the field of education, as well as the specific vocabulary and descriptions used in the TEACCH instrument.

**Table 1.** Phases of Translation-Back-translation of the TEACCH Fidelity Measure (Hume et al., 2011)

Initial	Bibliographic search for possible translations of the questionnaire and on translation processes. Contact with the author to request authorization for the translation. The author sends the complete original questionnaire.
Translation	Independent Translations into Spanish Professional translation of TEACCH-based ASD intervention by person with knowledge of English. 1st translation by professional translator with no TEACCH knowledge. 2nd translation by professional translator with no TEACCH knowledge. Integration of translations by research team. Translation sent to the author for possible contributions or modifications.
Back-translation	Back translation from Spanish to English by a professional, native English-speaking translator (22 March 2021). Review of back translation by the research team.
Harmonization	Comparison of the original version and the back translation and modifications to the Spanish translation by the research team. Back translation sent to the author. Final design of the questionnaire following the quality checklist of Hambleton and Zenisky (2011).
Expert Evaluation	Documentation on Delphi model for expert appraisal. Design of the questionnaire to be sent to professionals. Selection of expert panel for evaluation. E-mail with invitation to collaborate and questionnaire. Round 1 Start of evaluation. Feedback and review of translation to integrate contributions. Round 2 Resubmission of the translation with input and questionnaire. Feedback with new inputs from the questionnaire. Sending of final document to expert panel.
Final Report	Drafting of article with in-depth explanation of the process to translate the questionnaire.

The research team examined the three versions with a view to drafting a final, unified document. It should be noted that a total of 439 revisions were made prior to obtaining the final translation. To analyze the differences, equivalences, and possible errors in the various translations, comparative tables were used to provide an overall view of the work and enable a more effective analysis. Table 2 shows examples of items in each of the versions translated by professionals involved in the process and the final text after the integration phase carried out by the team.

A comparison of the different versions shows that the research team tried to standardize the wording of the items by avoiding unnatural structures resulting from more literal translations. In addition, the language was adapted to the educational setting and contextualized according to the reality in which the instrument will be applied.

The format of the original items was kept as much as possible, including the questionnaire's physical appearance and length, as

**Table 2.** Examples of Versions during the Translation Process

Original	Team	Bilingual Translator	Native English Translator	Integration by Team
<p>1. Physical environment is clear and manageable for students with ASD.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Areas for classroom activities are all clearly and visually defined.</li> <li>- Physical or visual boundaries (furniture, materials, tape on floor) are used to help clarify activity areas.</li> <li>- The physical structure of the classrooms allows the teacher to see all students.</li> </ul>	<p>1. El entorno físico es claro y controlable para el alumnado con trastorno del espectro autista.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los espacios para las actividades de la clase están clara y visualmente definidos.</li> <li>- Se utilizan límites físicos o visuales (muebles, materiales, cinta adhesiva en el suelo) que ayudan a clarificar las áreas de actividad.</li> <li>- La estructura física de la clase permite al/la maestro/a ver al alumnado.</li> </ul>	<p>1. El entorno físico de los estudiantes con TEA debe ser claro y manejable.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las áreas del aula destinadas a las distintas actividades se perciben de manera clara y a primera vista.</li> <li>- Los elementos físicos o visuales de separación (mobiliario, materiales, cinta adhesiva en el suelo) cumplen la función de mostrar con claridad las distintas áreas.</li> <li>- La estructura física del aula permite que el profesor vea a todos los estudiantes.</li> </ul>	<p>1. El entorno físico está limpio y es manejable para el alumnado con TEA:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los espacios para las actividades de clase están definidos de forma clara y visual.</li> <li>- Se utilizan barreras físicas o visuales (mobiliario, materiales o cinta adhesiva en el suelo) para remarcar las zonas de trabajo.</li> <li>- La estructura física del aula permite al/la docente ver a la totalidad del alumnado.</li> </ul>	<p>1. El entorno físico de los estudiantes con TEA es claro y controlable.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las zonas del aula destinadas a las distintas actividades se perciben de manera clara y visual.</li> <li>- Los elementos físicos o visuales de separación (mobiliario, materiales, cinta adhesiva en el suelo) cumplen la función de mostrar con claridad las distintas zonas.</li> <li>- La estructura física del aula permite que el profesor vea a todos los estudiantes.</li> </ul>

well as the use of punctuation, bold type, italics, and bullet points, among other aspects. In certain cases, however, some elements were modified for the sake of readability and naturalness of expression due to differences in structure and syntax between English and Spanish (Table 3).

One of the most disputable aspects by the research team during the consensus process was the choice of appropriate structures or vocabulary to refer to very specific concepts of the TEACCH approach, that is, concepts describing components or original methodological strategies of structured teaching. For this purpose, it was very useful to check the literature on the TEACCH system that had been translated into Spanish (Mesibov & Howley, 2010/2003; <https://teacch.com/>). Finally, inclusive language was used to adequately address the gender view, which led the team to reach a consensus on the use of generic plurals in Spanish whenever possible.

### Back Translation

A bilingual, native English-speaking back-translated the Spanish version into English, which was then analyzed by the research team.

### Harmonization

The research team compared the original version and the back translation in detail, resulting in several changes of the Spanish version. Table 4 provides a comparative overview of the different versions.

The analysis of the back translation showed that the overall meaning of each of the items had been captured. However, there

**Table 3.** Examples of Language Adaptation and Standardization in the Different Versions

Original	Team	Bilingual Translator	Native English Translator	Integration by Team
<p>9. Visual schedules are used within classroom activities and/or outside of the classroom throughout daily activities (i.e. gym, cafeteria, general education settings).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Individual within activity schedules are available to use during different classroom activities, if needed (e.g. the child may have a separate activity schedule that is just used for circle time or one that is only at snack time).</li> <li>- Individual schedules move with the student across setting OR elements of visual schedules are located across setting (i.e. transition cards, schedule cues, matching pockets).</li> </ul>	<p>9. Se utilizan agendas visuales en todas las actividades de la clase y/o fuera del aula en todas las actividades diarias (p. ej., en el gimnasio, cafetería, entorno general educativo).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hay agendas individuales dentro de las actividades, disponibles para usar en diferentes actividades de la clase, si son necesarias (p. ej. El niño debe tener una agenda separada que solo use en el momento de la asamblea o una que solo use en el desayuno).</li> <li>- Las agendas individuales se mueven con el alumnado a lo largo de los rincones o hay elementos de agendas visuales a lo largo de todos los rincones del aula (p. ej., tarjetas de transición, horario con símbolos, bolsillos de selección).</li> </ul>	<p>9. Se usan agendas visuales para las actividades desarrolladas dentro del aula y/o para aquellas actividades diarias que tengan lugar fuera del aula. (p. ej., el gimnasio, la cafetería y otros lugares del entorno educativo).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dentro de las actividades de la agenda se hacen adaptaciones individuales que estén dentro de las actividades del aula, en caso de ser necesario (p. ej., un alumno o alumna puede tener una agenda separada dentro de la actividad que sólo se use para el tiempo de la asamblea o el descanso).</li> <li>- Las agendas individuales acompañan al alumnado por todo el establecimiento educativo o se pueden colocar diversos elementos de las agendas visuales en todo el establecimiento (p. ej., usando tarjetas de tránsito, indicaciones de la agenda o casillas que concuerden).</li> </ul>	<p>9. Se utiliza la agenda visual durante las actividades en el aula y en aquellas que diariamente tienen lugar en otros espacios como el gimnasio, la cafetería u otras partes de las instalaciones educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuando procede, se pone a disposición del alumnado actividades individuales a las que recurrir durante el desarrollo de otras actividades en el aula (p. ej., que se programen actividades distintas para el niño/la niña mientras dura la asamblea o en la hora de la merienda).</li> <li>- Las agendas individuales siguen al alumnado a través de los espacios del aula o se han colocado elementos de las agendas visuales en los distintos espacios (p. ej., tarjetas de transición, agenda con símbolos, bolsillos de selección).</li> </ul>	<p>9. Se usan agendas visuales para las actividades desarrolladas dentro del aula y/o para aquellas actividades diarias que tengan lugar fuera del aula (p. ej., el gimnasio, la cafetería y otros lugares del entorno educativo).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hay agendas individuales dentro de las actividades, disponibles para usar en diferentes actividades de la clase, si son necesarias (p. ej., un niño puede tener una agenda separada dentro de la actividad que sólo se use para el tiempo de la asamblea o el descanso).</li> <li>- Las agendas individuales se mueven con el estudiante a lo largo de los rincones o hay elementos de agendas visuales a lo largo de todos los rincones del aula (p. ej., usando tarjetas de tránsito, indicaciones de la agenda o casillas que concuerden).</li> </ul>

**Table 4.** Comparison of Versions in the Harmonization Process

Original	Integration by Team	Professional Back Translation	Harmonization Sent to Experts
<p>14. Tasks and activities are meaningful to students.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Visual instructions are provided in work tasks and class activities.</li> <li>- Visual instructions are individualized to match student's developmental level (i.e. materials, jigs, pictures, lists).</li> </ul>	<p>14. Las tareas y actividades son comprensibles para los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se proporcionan instrucciones visuales para realizar las tareas y actividades de clase.</li> <li>- Las instrucciones visuales están individualizadas y ajustadas al nivel de desarrollo de los estudiantes. (p. ej., con materiales, plantillas, imágenes, listas).</li> </ul>	<p>14. Tasks and activities are easy for students to understand.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Visual instructions are provided to carry out tasks and activities in the classroom.</li> <li>- Visual instructions are tailored to each individual and their level of development (e.g., using materials, templates, pictures, lists).</li> </ul>	<p>14. Las tareas y actividades son comprensibles para el alumnado.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se proporcionan instrucciones visuales para realizar las tareas y actividades de clase.</li> <li>- Las instrucciones visuales están individualizadas y ajustadas al nivel de desarrollo del alumnado (p. ej., con materiales, plantillas, imágenes, listas).</li> </ul>
<p>15. Tasks and activities are visually very clear to students.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elements of visual organization are incorporated in work tasks and class activities (i.e. materials are contained, minimal set-up required, few extra parts/pieces).</li> <li>- Tasks are organized in variety of formats (i.e. folders, books, left-to-right trays, baskets).</li> <li>- Visual clarity is provided in work tasks and class activities (i.e. use of highlighting, numbers, arrows, color codes/schemes).</li> </ul>	<p>15. Las tareas y actividades quedan visualmente muy claras para los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los elementos de organización visual se incorporan a las tareas y actividades de clase (por ejemplo, los materiales están recogidos en un recipiente, requieren un mínimo de montaje, pocas partes o piezas adicionales).</li> <li>- Las tareas se presentan en formatos variados (por ejemplo, carpetas, libros, bandejas izquierda-derecha, cestas).</li> <li>- Las tareas y las actividades de clase se indican con claridad (por ejemplo, con el uso del subrayado, números, flechas, códigos y esquemas de color).</li> </ul>	<p>15. Tasks and activities are clearly visible to students.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elements of visual organization are incorporated to tasks and activities in the classroom (e.g., materials are kept in containers, are easy to assemble, few extra parts or pieces).</li> <li>- Tasks are presented in a variety of formats (e.g., folders, books, left-right trays, baskets).</li> <li>- Classroom tasks and activities are clearly indicated (e.g., highlighted, numbered, arrows, color codes and diagrams).</li> </ul>	<p>15. Las tareas y actividades quedan visualmente muy claras para el alumnado.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los elementos de organización visual se incorporan a las tareas y actividades de clase (por ejemplo, los materiales están recogidos en un recipiente, requieren un mínimo de montaje, pocas partes o piezas adicionales).</li> <li>- Las tareas se organizan en formatos variados (por ejemplo, carpetas, libros, bandejas izquierda-derecha, cestas).</li> <li>- Las tareas y las actividades de clase se indican visualmente (por ejemplo, con el uso del subrayado, números, flechas, códigos y esquemas de color).</li> </ul>
<p>16. Teaching goals are designed to match student's developmental level, strengths, and needs.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Staff uses formal/informal assessment to determine student emerging skills.</li> <li>- Teaching goals and objectives are appropriate to the developmental level of the child and target emerging skills.</li> </ul>	<p>16. Los objetivos educativos se diseñan de acuerdo al nivel de desarrollo, puntos fuertes y necesidades del alumnado.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El personal usa evaluaciones formales o informales para determinar el desarrollo de las capacidades del alumnado.</li> <li>- Los objetivos y logros educativos son apropiados para el nivel de desarrollo del alumnado y se dirigen a conseguir las capacidades emergentes.</li> </ul>	<p>16. Learning objectives are designed in line with students' level of development, strengths, and needs.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Staff use formal and informal assessments to determine student skills.</li> <li>- Learning objectives and achievements are appropriate for the students' level of development and are aimed at encouraging developing skills.</li> </ul>	<p>16. Los objetivos de enseñanza se diseñan de acuerdo con el nivel de desarrollo, puntos fuertes y necesidades del alumnado.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El personal usa evaluaciones formales o informales para determinar las capacidades emergentes del alumnado.</li> <li>- Los objetivos y logros educativos son apropiados para el nivel de desarrollo del alumnado y abordan las capacidades emergentes.</li> </ul>

were certain nuances, such as the use of clarifying adjectives and specific TEACCH concepts, which required rewording to increase item clarity and avoid any misinterpretations in item application. Finally, with the help of the checklist proposed by Hambleton and Zenisky as a reference (Muñiz et al., 2013), we obtained the final Spanish version, which was sent to the author for any contributions she considered should be made.

### Expert Evaluation

Following a documentation process, the Delphi model was chosen as the most appropriate method of evaluation as it allows for an analysis by a panel of experts who not only make technical contributions, but also enrich the work with their expertise. In this case, given that the questionnaire items frequently refer to methodological practices exclusive to TEACCH and use specific vocabulary originally in English, the vision of professionals who have used this methodology and are familiar with the concepts is crucial in adapting the instrument to the educational reality of the target population.

Two basic inclusion criteria highlighted by López-Gómez (2018) in his review on the use of the Delphi method in educational research were considered for the selection of experts: i) recognized experience in working with students with ASD and ii) knowledge of the

TEACCH system. After launching the proposal via e-mail, 13 experts participated in the process and were sent a questionnaire to evaluate the adapted version of the instrument.

The questionnaire (see Appendix) consisted of a 5-level Likert scale with fourteen items clustered into four dimensions (General Aspects, Item Format, Grammar and Writing, and Culture) according to Hambleton and Zenisky's checklist (Muñiz et al., 2013). The questionnaire was also used in the harmonization phase. To facilitate feedback, a digital version of the questionnaire in Google Forms was used and sent to the panel of experts via e-mail.

To determine the appropriate number of rounds of consultation, López-Gómez's contributions (2018) were again taken into account. Finally, we opted for two rounds to prevent attrition and establish deadlines.

### Round 1

In the first round, we contacted the panel of experts to invite them to participate in the evaluation and explain the procedure to be followed. A total of 13 responses were obtained that included observations for each of the items. The research team analyzed each of the contributions and a new adaptation of the questionnaire in Spanish was undertaken following some general criteria and based

**Table 5.** Comparison of Versions in the Expert Validation Process

Original	Harmonization Sent to Experts	Modification Round 1	Modifications Round 2	Final Harmonization by Research Team
Behavior Management	Gestión de la conducta	Gestión de la conducta	Gestión de la conducta	Gestión de la conducta
27. Behavior management strategies are influenced by an understanding of the culture of autism. - Behavior challenges are analyzed recognizing the deficits and developmental level of the student, as well as re- framing the problems from the perspective of a person with autism (iceberg model). - Behavior interventions are designed/implemented around an understanding of developmental level and the perspective of a person with autism.	27. Las estrategias de gestión de la conducta están en consonancia con una buena comprensión de la cultura del autismo. - Se analizan las conductas desafiantes teniendo en cuenta los déficits y el nivel de desarrollo de cada alumno o alumna y también se consideran los problemas desde la perspectiva de una persona con autismo (modelo iceberg). - Las intervenciones en el comportamiento se diseñan e implementan desde la comprensión del nivel de desarrollo del alumnado y desde la perspectiva de una persona con autismo.	27. Las estrategias de gestión de la conducta están en consonancia con una buena comprensión de la cultura del autismo. - Se analizan las conductas desafiantes teniendo en cuenta los déficits y el nivel de desarrollo de cada alumno o alumna y también se reformulan los problemas desde la perspectiva de una persona con autismo (modelo iceberg). - Las intervenciones sobre el comportamiento se diseñan e implementan desde la comprensión del nivel de desarrollo del alumnado y desde la perspectiva de una persona con autismo.	27. Las estrategias de gestión de la conducta están en consonancia con una buena comprensión de la cultura del autismo. - Las conductas desafiantes se analizan teniendo en cuenta los déficits y el nivel de desarrollo de cada alumno o alumna y también se reformulan los problemas desde la perspectiva de una persona con autismo (modelo iceberg). - Las intervenciones sobre el comportamiento se diseñan e implementan desde la comprensión del nivel de desarrollo del alumnado y desde la perspectiva de una persona con autismo.	27. Las estrategias de gestión de la conducta están en consonancia con una buena comprensión de la cultura del autismo. - Se analizan las conductas desafiantes teniendo en cuenta los déficits y el nivel de desarrollo de cada alumno o alumna y también se consideran los problemas desde la perspectiva de una persona con autismo (modelo iceberg). - Las intervenciones conductuales se diseñan/ implementan teniendo en cuenta el nivel de desarrollo del alumnado y desde la perspectiva de una persona con autismo.
28. Behavior management strategies are primarily proactive. - Behavior management strategies emphasize positive, antecedent based approaches and the prevention of behavior problems. - Limits and/or rules are visually clarified/made concrete for each student.	28. Las estrategias de gestión del comportamiento son fundamentalmente proactivas. - Las estrategias de gestión de la conducta priorizan un enfoque positivo basado en los antecedentes y la prevención de los problemas conductuales. - Los límites y/o normas se perciben visualmente claros/concretos para cada estudiante.	28. Las estrategias de gestión del comportamiento son fundamentalmente proactivas. - Las estrategias de gestión de la conducta priorizan un enfoque positivo basado en los antecedentes y la prevención de los problemas conductuales. - Los límites y/o las normas se han concretado y se han definido visualmente para cada estudiante.	28. Las estrategias de gestión del comportamiento son fundamentalmente proactivas. - Las estrategias de gestión de la conducta priorizan un enfoque positivo basado en los antecedentes y la prevención de los problemas conductuales. Los límites y/o las normas se han concretado y se han definido visualmente para cada estudiante.	28. Las estrategias de gestión de la conducta son fundamentalmente proactivas. - Las estrategias de gestión de la conducta se centran en un enfoque positivo basado en antecedentes y en la prevención de problemas conductuales. - Los límites y/o normas se aclaran/concretan visualmente para cada alumno/a.

on the consensus among experts' responses. These criteria were determined according to the aspects assessed in Hambleton and Zenisky's quality control list (as cited in [Muñiz et al., 2013](#)), as follows:

1. Once checked by the research team, all contributions referring to item format, grammar, and wording were included.

2. For the contributions referring to the assessment of general aspects of the questionnaire and cultural factors, the graphs generated from Google Forms were analyzed considering the percentage of responses in each category ([López-Gómez, 2018](#)). In those responses where there was a coincidence in the observations by more than one of the experts, an exhaustive analysis was carried out, leading to relevant changes. Observations made by a single expert were analyzed individually and only those that could be supported through literature sources were included.

## Round 2

The questionnaire in Spanish with the relevant adaptations/ changes was sent back to the panel of experts through a document that included the graphs with the responses from the first round, as well as the individual observations, and they were asked to complete the evaluation questionnaire once again. In this second round, a total of 12 responses were received and the experts' contributions were again analyzed by the research team to make the final modifications to the Spanish version of the questionnaire.

## Final Report

The final version of the questionnaire in Spanish was sent to the panel of experts and an article describing the entire procedure was subsequently drafted. [Table 5](#) includes data belonging to the different phases and the final report, thus providing a clear overview of the entire process and procedure as well as the final modifications.

## Discussion

Due to the high prevalence of students with ASD in schools, it is necessary to implement effective methodologies that address the barriers to learning and participation they encounter every day. The presence of students with ASD can be reinforced by inclusive models of education in line with the political and organizational changes set out in the recommendations of the 2030 Agenda for Sustainable Development (UNESCO, 2015). However, educational success and inclusion require evidence-based practices (EBP) and studies showing the efficacy in the context where such practices are intended to be implemented.

The TEACCH system, which utilizes the structured teaching method to support students with ASD, is now one of the most widely used forms of educational intervention in special and non-special education schools. This system is among the so-called integrated treatment models (ITM), as it includes different components that are applied over a prolonged period of time with great intensity ([Odom et al., 2010](#)) to improve the core symptoms of ASD.

Several studies have shown evidence of the efficacy of some of the TEACCH components (Abshirini et al., 2016; Fornasari et al., 2012; Hume et al., 2012; NasoudiGharehBolagh et al., 2013; Probst et al., 2010; Virués-Ortega et al., 2017). However, many of the studies available in the main bibliographic databases focus on specific populations, while structured, randomized research with large enough samples to provide evidence for all the components of the TEACCH system (i.e., as an ITM) is lacking. These studies also lack data on the fidelity of implementation of the methodology.

In this line, Hume et al. (2011) highlighted the limited use of implementation fidelity measures in intervention studies, while anticipating a change given that major funding agencies have begun to require such measures as an integral component of research projects. More specifically, the authors evaluated the implementation of two instructional methods for students with ASD, including TEACCH. In response to the need for objective data on the implementation of TEACCH, an aspect that could be crucial in increasing the effectiveness of this approach, they presented the TEACCH Fidelity Measure, an instrument to assess implementation fidelity. As already indicated, although many studies have collected evidence on specific components of TEACCH, the most recent guidelines and reports on the evaluation of EBP continue to point to the intensity of implementation as a determining factor to gain a better understanding of positive outcomes in students (Reviriego et al., 2022; Soetikno & Marat, 2021).

In short, research on EBP in students with ASD has not yet provided relevant information on the fidelity of implementation of specialized practices, although there is evidence of the impact of these practices on outcomes in individuals with ASD (Charman et al., 2011). Therefore, given the importance of these fidelity measurement tools, the shortage of studies on TEACCH effectiveness, and the evidence that it is one of the most recommended and widespread methodologies for working with students with ASD, we considered that it was of great importance to adapt the TEACCH Fidelity Measure (Hume et al., 2011) to Spanish, a language in which studies are lacking despite the widespread use of this method.

The process has been complex, as the specificity of the methodology and the shortage of references in Spanish has limited our ability to compare the translation of specific TEACCH concepts. Therefore, we decided to rely on a panel of experts in the field, which has been key in reaching consensus on the choice of terminology and wording of concepts that most closely matched the meaning of the original document.

The TEACCH Fidelity Measure in Spanish is an instrument that can provide crucial information to avoid an "implementation gap" that may lead to a mismatch between what the theory proposes and what is actually implemented in practice (Escorcía et al., 2021).

### Conflict of Interest

The authors of this article declare no conflict of interest.

### References

- Abshirini, M., Khafaei, M. A., Bahrani, M. R., Rayshahri, A. P., & Khafaei, B. (2016). TEACCH and SIT approach program in children with autism spectrum disorders. *Online Journal of Health and Allied Sciences*, 15(3), Article 4. <http://www.ojhas.org/issue59/2016-3-4.html>
- Asamblea General, ONU. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. *Transformar Nuestro Mundo: La Agenda*, 2030, 1-40. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/93/PDF/N1529193.pdf?OpenElement>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva* [Index for inclusion: Developing learning and participation in schools] (UNESCO-Santiago Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe, Trans.). Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, Madrid. (Original paper published in 2000).
- Charman, T., Pelicano, L., Peacy, L. V., Peacy, N., Forward, K., & Dockrell, J. (2011). ¿Qué es una buena práctica en la educación de personas con autismo? [What is good practice in autism education?]. Asociación Española de Profesionales del Autismo and Centre for Research in Autism and Education. <http://aetapi.org/download/juna-buena-practica-la-educacion-personas-autismo/?wpdmml=3778>
- Escorcía Mora, C. T., Cañadas Pérez, M., Martínez-Rico, G., & García Grau, P. (2021). Fases y pasos en la implementación de prácticas recomendadas en atención temprana [Phases and steps in the implementation of best practices in early childhood care]. *Siglo Cero*, 52(3), 37-57. <https://doi.org/10.14201/scero20215233757>
- Confederación Autismo España. (2022). *Informe. Datos de alumnado no universitario con trastorno del espectro del autismo. Curso 2020/2021*. [Report: Data on non-university students with autism spectrum disorder. Academic year 2020/2021] [https://autismo.org.es/wp-content/uploads/2023/02/2022\\_informatedatosalumnadonouniversitariotea2020\\_2021\\_autismoespana.pdf](https://autismo.org.es/wp-content/uploads/2023/02/2022_informatedatosalumnadonouniversitariotea2020_2021_autismoespana.pdf)
- Fornasari, L., Garzitto, M., Fabbro, F., Londero, D., Zago, D., Desinano, C., Rigo, S., Molteni, M., & Brambilla, P. (2012). Twelve months of TEACCH-oriented habilitation on an Italian population of children with autism. *International Journal of Developmental Disabilities*, 58(3), 145-158. <https://doi.org/10.1179/2047386912Z.000000000018>
- Hume, K., Boyd, B., McBee, M., Coman, D., Gutierrez, A., Shaw, E., Sperry, L., Alessandri, M., & Odom, S. (2011). Assessing implementation of comprehensive treatment models for young children with ASD: Reliability and validity of two measures. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(4), 1430-1440. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.02.002>
- Hume, K., Plavnick, J., & Odom, S. L. (2012). Promoting task accuracy and independence in students with autism across educational setting through the use of individual work systems. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(10), 2084-2099. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1457-4>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- López-Gómez, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica [The Delphi method in current educational research: A theoretical and methodological review]. *Educación XX1*, 21(1), 17-40. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20169>
- Mesibov, G. B., & Howley, M. (2010). *El acceso al currículo por alumnos con trastornos del espectro del autismo: uso del Programa TEACCH para favorecer la inclusión* [Accessing the curriculum for learners with autism spectrum disorders: Using the TEACCH programme to help inclusion]. (M. Hoyos Seijo, I. transl., Herrera García, G., ed. lit., & Arnaiz Sancho, J., adapt.). Autismo Ávila. (Original work published 2003).
- Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. Springer Science & Business Media.
- Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los test [International test commission guidelines for test translation and adaptation: Second edition]. *Psicothema*, 25(2), 151-157. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.24>
- NasoudiGharehBolagh, R., Zahednezhad, H., & Vosoughilkhchi, S. (2013). The effectiveness of treatment-education methods in children with autism disorders. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84(5), 1679-1683. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.013>
- Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J., & Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(4), 425-436. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0825-1>
- Probst, P., Jung, F., Micheel, J., & Glen, I. (2010). Tertiary-preventive interventions for autism spectrum disorders (ASD) in children and adults: An evaluative synthesis of two TEACCH based outcome studies. *Life Span and Disability*, 13(2), 129-167.
- Reviriego, R. E., Bayón Yusta J. C., Gutiérrez Iglesias A., & Galnares Cordero L. (2022). *Trastornos del espectro autista: Evidencia científica sobre la detección, el diagnóstico y el tratamiento* [Autism spectrum disorders: Scientific evidence on screening, diagnosis and treatment]. Ministerio de Sanidad. Servicio de Evaluación de Tecnologías Sanitarias del País Vasco. Informes de Evaluación de Tecnologías Sanitarias - OSTEBA. [https://redets.sanidad.gob.es/documentos/OSTEBA\\_TEA.pdf](https://redets.sanidad.gob.es/documentos/OSTEBA_TEA.pdf)
- Soetikno, N., & Marat, S. (2021). TEACCH for Parents and Child with Autism Spectrum Disorder: A review of the literature. In A. McLean, S. Holland, A. P. Sunjaya, B. Hong, L. Ong, H. T. Pohan, E. J. Nelwan, S. Shakinah, S. Bardosono, E. S. Jaya, & V. Herwanto (Eds.), *Advances in health sciences research* (pp. 190-194). Proceedings of the 1st Tarumanagara International Conference on Medicine and Health. Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/ahsr.k.211130.032UNESCO>
- Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. A/RES/70/1, 21 de octubre. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/93/PDF/N1529193.pdf?OpenElement>

- Vidriales Fernández, R., Gutiérrez Ruiz, C., Sánchez López, C. E., Plaza Sanz, M., Hernández Layna, C., & Verde Cagiao, M. (2021). *El alumnado con trastorno del espectro del autismo en España. Análisis de la distribución autonómica y de los modelos educativos existentes* [Pupils with autism spectrum disorder in Spain: Analysis of existing educational models by autonomous regions]. Confederación Autismo España. [https://autismo.org.es/wp-content/uploads/2022/05/2020\\_Informe\\_Educacion\\_ModelosEducativos\\_AutismoEspana.pdf](https://autismo.org.es/wp-content/uploads/2022/05/2020_Informe_Educacion_ModelosEducativos_AutismoEspana.pdf)
- Virués-Ortega, J., Arnold-Saritepe, A., Hird, C., & Phillips, K. (2017). The TEACCH program for people with autism: Elements, outcomes, and comparison with competing models. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of treatments for autism spectrum disorder* (pp. 427-436). Springer International Publishing.
- Virués-Ortega, J., Julio, F., & Pastor-Barriuso, R. (2013). The TEACCH program for children and adults with autism: A meta-analysis of intervention studies. *Clinical Psychology Review*, 33(8), 940-953. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.07.005>

**Appendix**

TEACCH Fidelity Form

# TEACCH Fidelity Form

Hume, K., Boyd, B., McBee, M., Coman, D., Gutierrez, A., Shaw, E., Sperry L., Alessandri, M. & Odom, S. (2011). Adaptación al castellano. García Romero, V.; Sánchez-Raya, A.; Corpas Reina, C. Universidad de Córdoba. (2025)

**Estructuración Física**

Implementación Completa  
Implementación Parcial  
Implementación Mínima/Incompleta  
**O I**

<p><b>1.El entorno físico es claro y controlable para los estudiantes con TEA.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las zonas del aula destinadas a las distintas actividades están clara y visualmente definidas.</li> <li>• Los elementos físicos o visuales de separación (mobiliario, materiales, cinta adhesiva en el suelo) cumplen la función de mostrar con claridad las distintas zonas.</li> <li>• Las características físicas del aula permiten que el profesor vea a todos los estudiantes.</li> </ul>	<p>5 4 3 2 1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p><b>2.El entorno está libre de estímulos distractores.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se minimizan las fuentes de distracciones visuales o auditivas en las áreas de trabajo de los estudiantes (decoración mural escasa, asientos alejados de las ventanas abiertas donde lleguen los ruidos del exterior).</li> <li>• Los materiales del aula están bien organizados (p.ej., correctamente etiquetados, en el área destinada, recogidos cuando no estén en uso).</li> <li>• La decoración superflua en las paredes se mantiene al mínimo (se mantiene la misma temática cada mes o cada semana o se muestran tareas manuales del alumnado).</li> </ul>	<p>5 4 3 2 1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p><b>3.Las distintas zonas del aula son fáciles de identificar y están diseñadas para trabajar las competencias del currículo.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las actividades diarias tienen lugar de manera sistemática en las áreas designadas para ello (p.ej., actividades dirigidas por el profesor, las realizadas de manera independiente, actividades en grupo, las dedicadas al ocio).</li> <li>• Las zonas están diseñadas para ajustarse a la edad y nivel de desarrollo del alumnado (p. ej., comida, juego, autoayuda, áreas de trabajo en preescolar).</li> <li>• Los materiales de cada área son accesibles tanto al profesorado/personal de apoyo como al alumnado (como corresponda en cada caso).</li> <li>• Se incluyen en el aula zonas(s) de transición donde se localizan las agendas si fuese necesario.</li> </ul>	<p>5 4 3 2 1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p><b>4.El diseño de la estructura física del aula se ajusta a las necesidades del alumnado, su estilo de aprendizaje y diferencias sensoriales.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se recurre a la evaluación informal para determinar cómo responde el alumnado al entorno físico.</li> <li>• La información recogida de las valoraciones informales se usa para realizar los cambios necesarios en el entorno físico, con el fin de responder a las necesidades del alumnado.</li> </ul>	<p>5 4 3 2 1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p><b>5. Los elementos de la estructura física se utilizan en el contexto cotidiano del aula y en el ámbito escolar.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se colocan límites físicos o visuales en las zonas de trabajo del alumnado y en los espacios donde se desarrollan diferentes actividades.</li> <li>• Se colocan límites físicos o visuales en la cafetería, el gimnasio, el aula de música o en otras aulas cuando sea necesario.</li> </ul>	<p>5 4 3 2 1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>

<p><b>Iniciales del observador</b></p>	<p>_____ Primera Intermedia Última</p>	<p><input type="checkbox"/> Primer Observador</p>	<p><input type="checkbox"/> Observador de fiabilidad</p>	<p>Fecha: ____/____/____</p>
<p><b>Periodo de observación: 1 2 3 4</b> Método de recogida de datos para los ítems "I": <input type="checkbox"/> En persona <input type="checkbox"/> Por teléfono <input type="checkbox"/> Ambos</p>				

**Appendix**

TEACCH Fidelity Form

<b>Agendas visuales</b>	5	4	3	2	1	0	1
	Implementation Completa		Implementation Parcial			Implementation Mínima/Ninguna	
<p><b>6. Las agendas visuales y sus componentes se utilizan de forma sistemática a lo largo del día.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La agenda completa que indica las actividades asignadas tanto al personal como al alumnado se expone de forma bien visible.</li> <li>• Se usan las agendas individuales del alumnado de manera sistemática a lo largo del día.</li> <li>• Se usan indicaciones visuales de transición de una actividad a otra de manera sistemática a lo largo del día.</li> <li>• Las distintas zonas del aula están señalizadas visualmente con los mismos elementos presentes en la agenda (p. ej., bolsillo con objeto de correspondencia, foto o icono correspondiente).</li> </ul>	5	4	3	2	1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p><b>7. Las agendas individuales se diseñan para que correspondan con el nivel de desarrollo, puntos fuertes y necesidades del alumnado.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se utiliza la evaluación para determinar la duración, localización y manera de presentación apropiadas de la agenda.</li> <li>• Los estudiantes tienen agendas diarias individuales ajustadas a su nivel de desarrollo.</li> </ul>	5	4	3	2	1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p><b>8. Se enseña al alumnado a usar la agenda visual y a cómo actuar frente a los cambios que se producen en las actividades programadas.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se prepara al alumnado para que asuma cambios en las actividades programadas (p.ej., una marca visual que indique una actividad nueva).</li> <li>• El personal ayuda al alumnado con las mínimas indicaciones verbales o físicas (cuando es necesario) cuando utilizan la agenda.</li> </ul>	5	4	3	2	1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p><b>9. Se usan agendas visuales para las actividades desarrolladas dentro del aula y/o para aquellas actividades diarias que tengan lugar fuera del aula. (p.ej., el gimnasio, la cafetería y otros lugares del entorno educativo).</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si son necesarias, hay agendas individuales disponibles para usarse en diferentes actividades (p.ej., un alumno o alumna puede tener una agenda separada independiente dentro de la actividad que sólo se use para el tiempo de la asamblea o el descanso).</li> <li>• Las agendas individuales van con el alumnado a los diferentes rincones o hay elementos de las agendas visuales en cada uno de los rincones del aula (p.ej., usando tarjetas de transición, indicaciones de la agenda o casillas o bolsillos para emparejar).</li> </ul>	5	4	3	2	1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Comentarios:**

**Appendix**

TEACCH Fidelity Form

**Sistemas de Trabajo**

Implementación  
Completa  
 Implementación  
Parcial  
 Implementación  
Mínima/Ausente  
**O I**

<p><b>10. Los sistemas de trabajo y sus componentes se usan sistemáticamente a lo largo del día.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay un sistema de trabajo preparado para que cada estudiante lo utilice durante el trabajo independiente. (La organización y estructura del sistema de trabajo debe ofrecer respuesta a cuatro cuestiones planteadas al alumnado: ¿Qué trabajo tengo que hacer? ¿Cuánto trabajo tengo que hacer? ¿Cuándo habré terminado? ¿Qué actividad le sigue?).</li> <li>• Se utilizan sistemas de trabajo sistemáticamente durante el trabajo independiente cada día.</li> <li>• El alumnado utiliza los sistemas de trabajo de forma autónoma sin esperar a recibir las instrucciones del/la docente.</li> </ul>	5	4	3	2	1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p><b>11. Los sistemas de trabajo se han diseñado para ajustarse a los niveles de desarrollo del alumnado, puntos fuertes y necesidades del alumnado.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se usa la evaluación para determinar la forma y extensión apropiados del sistema de trabajo.</li> <li>• Los sistemas de trabajo se individualizan para acomodarse al nivel de desarrollo del alumnado (de izquierda a derecha, emparejamiento, por escrito) y sus intereses.</li> </ul>	5	4	3	2	1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p><b>12. Las actividades en los sistemas de trabajo independiente están personalizadas.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las tareas empleadas en las zonas de trabajo independiente reflejan las habilidades adquiridas previamente y rotan con frecuencia.</li> <li>• Las tareas para realizar en las áreas de trabajo individual están relacionadas con objetivos y logros individuales.</li> </ul>	5	4	3	2	1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p><b>13. Los sistemas de trabajo se usan a lo largo de la jornada escolar y fuera del aula (más allá del tiempo de trabajo independiente) (P.ej., actividades artísticas, higiene, clases ordinarias, gimnasio, cafetería y otros lugares del entorno educativo).</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Al llegar a los distintos lugares de la escuela o bien al participar en las diferentes actividades escolares, las cuatro cuestiones (ver ítem 10) deben quedar visualmente claras para el alumnado.</li> </ul>	5	4	3	2	1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**NOTA:**

Para puntuar esta sección, el evaluador debe observar a un mínimo de dos estudiantes de distintos niveles de funcionamiento durante el trabajo independiente en clase.

**Comentarios:**

## Appendix

## TEACCH Fidelity Form

<b>Sistemas de Trabajo</b>	Implementación Completa	Implementación Parcial	Implementación Mínima/Ninguna	<b>O</b>	<b>I</b>		
<p><b>10. Los sistemas de trabajo y sus componentes se usan sistemáticamente a lo largo del día.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay un sistema de trabajo preparado para que cada estudiante lo utilice durante el trabajo independiente. (La organización y estructura del sistema de trabajo debe ofrecer respuesta a cuatro cuestiones planteadas al alumnado: ¿Qué trabajo tengo que hacer? ¿Cuánto trabajo tengo que hacer? ¿Cuándo habré terminado? ¿Qué actividad le sigue?).</li> <li>• Se utilizan sistemas de trabajo sistemáticamente durante el trabajo independiente cada día.</li> <li>• El alumnado utiliza los sistemas de trabajo de forma autónoma sin esperar a recibir las instrucciones del/la docente.</li> </ul>	5	4	3	2	1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p><b>11. Los sistemas de trabajo se han diseñado para ajustarse a los niveles de desarrollo del alumnado, puntos fuertes y necesidades del alumnado.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se usa la evaluación para determinar la forma y extensión apropiados del sistema de trabajo.</li> <li>• Los sistemas de trabajo se individualizan para acomodarse al nivel de desarrollo del alumnado (de izquierda a derecha, emparejamiento, por escrito) y sus intereses.</li> </ul>	5	4	3	2	1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p><b>12. Las actividades en los sistemas de trabajo independiente están personalizadas.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las tareas empleadas en las zonas de trabajo independiente reflejan las habilidades adquiridas previamente y rotan con frecuencia.</li> <li>• Las tareas para realizar en las áreas de trabajo individual están relacionadas con objetivos y logros individuales.</li> </ul>	5	4	3	2	1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p><b>13. Los sistemas de trabajo se usan a lo largo de la jornada escolar y fuera del aula (más allá del tiempo de trabajo independiente) (P.ej., actividades artísticas, higiene, clases ordinarias, gimnasio, cafetería y otros lugares del entorno educativo).</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Al llegar a los distintos lugares de la escuela o bien al participar en las diferentes actividades escolares, las cuatro cuestiones (ver ítem 10) deben quedar visualmente claras para el alumnado.</li> </ul>	5	4	3	2	1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**NOTA:**

Para puntuar esta sección, el evaluador debe observar a un mínimo de dos estudiantes de distintos niveles de funcionamiento durante el trabajo **independiente** en clase.

**Comentarios:**

**Appendix**

TEACCH Fidelity Form

**Estructuración Visual**

	Implementación Completa	Implementación Parcial	Implementación Mínima/Noiguna	O	R		
<p><b>14. Las tareas y actividades tienen sentido para el alumnado.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se proporcionan instrucciones visuales para realizar las tareas y actividades de clase.</li> <li>• Las instrucciones visuales se adaptan al nivel de desarrollo del alumnado (p. ej., con materiales, plantillas, imágenes, listas).</li> </ul>	5	4	3	2	1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p><b>15. Las tareas y actividades quedan visualmente muy claras para el alumnado.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los elementos de organización visual se incorporan a las tareas y actividades de clase (p.ej., los materiales están recogidos en un recipiente, requieren un mínimo de montaje, pocas partes o piezas adicionales).</li> <li>• Las tareas se organizan en formatos variados (p.ej., carpetas, libros, bandejas izquierda-derecha, cestas).</li> <li>• Las tareas y las actividades de clase se indican claramente de forma visual (p.ej., con el uso del subrayado, números, flechas, códigos y esquemas de color).</li> </ul>	5	4	3	2	1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Comentarios:**

## Appendix

## TEACCH Fidelity Form

Evaluación y Práctica docente						Implementación Completa	Implementación Parcial	Implementación Mínima/Ninguna	O	R
	5	4	3	2	1					
<b>16.Los objetivos de enseñanza se diseñan de acuerdo con el nivel de desarrollo, puntos fuertes y necesidades del alumnado.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El personal usa evaluaciones formales o informales para determinar las capacidades emergentes del alumnado.</li> <li>• Los objetivos y logros educativos son apropiados para el nivel de desarrollo del alumnado y se centran en las capacidades emergentes.</li> </ul>	5	4	3	2	1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
<b>17.Las actividades de enseñanza se diseñan de acuerdo con el nivel de desarrollo, puntos fuertes y necesidades del alumnado.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las tareas y las actividades de clase están relacionadas con la identificación de los objetivos y logros.</li> <li>• Los puntos fuertes y débiles, junto con los intereses del alumnado, se incorporan a las tareas y las actividades de clase.</li> <li>• Se incorporan competencias o necesidades funcionales a las tareas y las actividades de clase.</li> </ul>	5	4	3	2	1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
<b>18.La práctica docente promueve el desarrollo de la independencia del estudiante y la generalización de las habilidades.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las actividades docentes se diseñan para promover la independencia (p. ej., haciendo énfasis en la estructuración visual e introduciendo el nivel más bajo de instrucciones por parte del profesorado).</li> <li>• Se presentan varias tareas dirigidas hacia la mejora de las competencias para asegurar múltiples posibilidades para su práctica y generalización.</li> <li>• Se enfatizan aquellos refuerzos que surjan de manera natural o integrados en la práctica docente.</li> <li>• Distintos profesionales trabajan con el alumnado para abordar habilidades en todas las áreas curriculares.</li> <li>• La práctica docente tiene lugar en diversos espacios (1:1, pequeño grupo, gran grupo).</li> </ul>	5	4	3	2	1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
<b>19.La práctica docente es una actividad estructurada que aborda las competencias en todo el currículo siguiendo un marco y secuencia lógicas.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los materiales se presentan de manera sistemática y organizada.</li> <li>• Las habilidades y las tareas están divididas en pasos.</li> <li>• Se registran de manera sistemática los logros del alumnado durante las evaluaciones y las actividades docentes.</li> <li>• Se utiliza la estructuración física, las agendas, los sistemas de trabajo y la estructuración visual durante la práctica docente.</li> </ul>	5	4	3	2	1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			

**NOTA:**

Para puntuar esta sección, el evaluador debe observar un mínimo de dos estudiantes de distintos niveles de funcionamiento durante el tiempo de trabajo uno a uno.

**Comentarios:**

**Appendix**

TEACCH Fidelity Form

<b>Comunicación</b>	Implementación Completa	Implementación Parcial	Implementación Mínima/Ninguna	O	R		
<b>20. Se utilizan sistemáticamente apoyos en el lenguaje receptivo.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El lenguaje del personal es apropiado para el nivel de comprensión del alumnado.</li> <li>• La comunicación verbal con el alumnado es complementada o sustituida por el apoyo de tipo visual.</li> </ul>	5	4	3	2	1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>21. Los sistemas de comunicación expresiva están adaptados al nivel de desarrollo del estudiante, sus fortalezas y sus necesidades.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se usa una evaluación formal/informal para determinar los objetivos de comunicación del alumnado y también en el diseño de los sistemas/actividades de comunicación.</li> <li>• Los sistemas de comunicación expresiva se individualizan al nivel de cada alumno/a.</li> <li>• Se utilizan sistemas de comunicación expresiva de forma constante y a lo largo de toda la jornada escolar con cada alumno/a.</li> </ul>	5	4	3	2	1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>22. La enseñanza del lenguaje se individualiza y se centra en la enseñanza de habilidades comunicativas funcionales.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La enseñanza en comunicación pone énfasis en una comunicación espontánea y significativa.</li> <li>• La enseñanza en comunicación se incorpora a la rutina diaria.</li> </ul>	5	4	3	2	1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>23. El entorno del aula estimula la comunicación.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las actividades comunicativas incorporan elementos apropiados de estructura visual.</li> <li>• Se usa un entorno estructurado para facilitar las oportunidades comunicativas (p.ej., pedir el elemento o pieza que falte durante la realización de la tarea estructurada).</li> </ul>	5	4	3	2	1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Comentarios:**

## Appendix

## TEACCH Fidelity Form

Socialización y Ocio						Implementación Completa	Implementación Parcial	Implementación Mínima/Ninguna	O	R
	5	4	3	2	1					
<p><b>24. Las actividades orientadas al ocio y habilidades sociales se han diseñado para adaptarse al nivel de desarrollo, puntos fuertes y necesidades del estudiante.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se usa la evaluación informal para determinar los objetivos sociales y de ocio del alumnado, así como para el diseño de actividades sociales y de ocio.</li> <li>• Las actividades de habilidades sociales son apropiadas al nivel de desarrollo del alumnado (p.ej., proximidad, paralelismo, turno de palabra, normas).</li> <li>• Las actividades sociales y de ocio se planifican en torno a los intereses individuales del alumnado.</li> <li>• Las actividades sociales y de ocio incorporan elementos apropiados de la estructura visual.</li> </ul>	5	4	3	2	1					
<p><b>25. Las actividades de ocio son apropiadas para facilitar al alumnado el uso independiente de su tiempo libre.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes participan activamente en las actividades de ocio durante su tiempo libre.</li> </ul>	5	4	3	2	1					
<p><b>26. El entrenamiento en habilidades sociales se centra en favorecer las experiencias positivas con los demás.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La formación en habilidades sociales facilita la interacción con otros.</li> <li>• La formación en habilidades sociales tiene lugar en diferentes contextos a lo largo de la jornada escolar (p.ej., actividades en grupo, actividades en pareja).</li> <li>• La formación en habilidades sociales implica a pares con desarrollo típico si fuera posible emplear modelos de pares adecuados.</li> </ul>	5	4	3	2	1					

Comentarios:

**Appendix**

TEACCH Fidelity Form

<b>Gestión de la Conducta</b>	Implementación Completa	Implementación Parcial	Implementación Mínima/Ninguna	<b>O</b>	<b>R</b>		
<b>27. *Las estrategias de gestión de la conducta están en consonancia con una buena comprensión de la cultura del autismo.</b> • Se analizan las conductas desafiantes teniendo en cuenta los déficits y el nivel de desarrollo de cada alumno o alumna y también se consideran los problemas desde la perspectiva de una persona con autismo (modelo iceberg). • Las intervenciones conductuales se diseñan/implementan teniendo en cuenta el nivel de desarrollo del alumnado y desde la perspectiva de una persona con autismo.	5	4	3	2	1		
<b>28. *Las estrategias de gestión de la conducta son fundamentalmente proactivas.</b> • Las estrategias de gestión de la conducta se centran en un enfoque positivo basado en antecedentes y en la prevención de problemas conductuales. • Los límites y/o normas se aclaran/concretan visualmente para cada alumno/a.	5	4	3	2	1		
<b>29. Los datos se anotan en un registro conductual de manera sistemática y son resumidos/analizados regularmente.</b> • Se ha establecido un sistema eficaz de recogida de datos. • Los datos son diariamente/semanalmente supervisados por el personal. • Las intervenciones se modifican en función de los datos recogidos.	5	4	3	2	1		

**NOTA:**

La observación de estos indicadores sustituye al informe. Si no se han observado estos indicadores, utilizar indicadores que sirvan para guiar una entrevista con el profesorado para puntuar esta sección.

\*El evaluador debe buscar algunas de las siguientes estrategias proactivas usadas por el profesorado para puntuar los ítems 27 y 28.

- Disminución en las instrucciones y peticiones verbales realizadas por el profesorado. El profesorado debe reducir los estímulos o demandas sobre el alumnado cuando tiene lugar un problema de conducta.
- El profesorado debe utilizar apoyos visuales (imágenes, palabras escritas, objetos, etc.) en lugar de palabras para abordar los problemas de conducta del alumnado.
- El profesorado debe ir de lo abstracto a lo concreto en la jerarquización de las representaciones visuales si el alumnado sigue mostrando problemas de conducta. P. ej., si el profesor intenta llevar al alumno o alumna al área de trabajo del aula y el alumno o alumna comienza una rabieta... El profesorado debe comenzar enseñándole al alumno una imagen del área de trabajo de la agenda y después moverse hacia el área de trabajo y coger de allí un objeto o tarea para mostrárselo y de esa manera ayudarle en el cambio de actividad.
- El profesorado podría usar también un sistema de recompensas o de contingencias (si tú primero... entonces...)
- El profesorado recurrirá en última instancia al traslado físico del alumno.

Si el evaluador no puede observar al alumnado con autismo en el aula durante un problema de conducta, entonces debe preguntar al profesorado acerca de sus estrategias para controlar la conducta. Una posible pregunta es: ¿Cómo gestionas un problema de conducta cuando un alumno está teniendo dificultades para hacer la transición desde un área a otra de la clase? El profesor debería referirse a alguna de las estrategias anteriormente mencionadas cuando responda a esta pregunta.

**Comentarios:**

**Appendix**

TEACCH Fidelity Form

Participación Familiar	5	4	3	2	1	O R	
						Implementación Completa	Implementación Parcial
<b>30. Se prioriza la colaboración con las familias.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La información aportada por la familia se utiliza en el desarrollo de los objetivos y logros del alumnado.</li> <li>• Existe un sistema de comunicación apropiado entre la escuela y el hogar (p.ej., anotaciones diarias, cuaderno de comunicación, llamadas telefónicas o visitas a domicilio de forma regular).</li> </ul>							
<b>31. Las familias son bienvenidas en el aula y/o el personal es bienvenido en casa.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se recurre y facilitan oportunidades a los familiares para que participen en las actividades del aula de sus hijos.</li> <li>• Se facilita la formación de miembros de la familia en el uso de estrategias de éxito en el aula. (tanto en la casa como en el aula).</li> </ul>							

**NOTA:**

La observación de estos indicadores sustituye al informe. Si no se han observado estos indicadores, utilizar indicadores que sirvan para guiar una entrevista con el profesorado para puntuar esta sección.

**Comentarios:**





**Available in:**

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=613782657009>

How to cite

Complete issue

More information about this article

Journal's webpage in redalyc.org

Scientific Information System Redalyc  
Diamond Open Access scientific journal network  
Non-commercial open infrastructure owned by academia

Verónica García Romero, Araceli Sánchez-Raya,  
Carmen Corpas Reina, Kara A. Hume

**Spanish Adaptation of the TEACCH Fidelity Form  
La adaptación al castellano del TEACCH Fidelity Form**

*Psicología Educativa*

vol. 31, no. 2, p. 153 - 169, 2025

Colegio Oficial de la Psicología de Madrid,

**ISSN:** 1135-755X

**ISSN-E:** 2174-0526

**DOI:** <https://doi.org/10.5093/psed2025a17>