

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**PROGRAMA EDUCATIVO PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA
SOBRE EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA, DESDE EL MODELO
DIR/FLOORTIME Y ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL.**

TESIS

MODALIDAD: DISEÑO DE PROGRAMA EDUCATIVO

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

PRESENTA:

MÓNICA MUCIÑO RIVERA

ASESOR:

Dr. URIEL ESCOBAR DURÁN

CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO DE 2025.



Ciudad de México, a 19 de junio de 2025

DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La comisión de titulación tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen Profesional de la pasante **MUCIÑO RIVERA MONICA** con matrícula **200920209**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **TESIS** bajo el título: **"PROGRAMA EDUCATIVO PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA SOBRE EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA, DESDE EL MODELO DIR/FLOORTIME Y ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL"**. Para obtener el Título de la **LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Jurado	Nombre
Presidente	MTRA. MARIA DEL CARMEN HERNANDEZ JUAREZ
Secretario	DR. GERARDO ORTIZ MONCADA
Vocal	DR. URIEL ESCOBAR DURAN
Suplente 1	MTRO. PEDRO ANTONIO HERRERA RAMOS
Suplente 2	LIC. CUITLAHUAC ISAAC PEREZ LOPEZ

Con fundamento al acuerdo tomado por los sínodos y de la egresada, se determina la fecha de examen para:

el jueves 03 de julio de 2025 a las 1:00 pm
EXAMEN PRESENCIAL

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

CUITLAHUAC ISAAC PEREZ LOPEZ
RESPONSABLE DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Cadena Original:

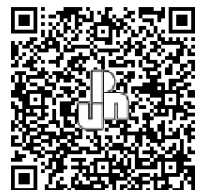
||1367|2025-06-19 12:14:18|092|200920209|MUCIÑO RIVERA MONICA|P|LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA|1|F|3|13|PROGRAMA EDUCATIVO PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA SOBRE EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA, DESDE EL MODELO DIR/FLOORTIME Y ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL|MTRA.|MARIA DEL CARMEN HERNANDEZ JUAREZ|DR.|GERARDO ORTIZ MONCADA|DR.|URIEL ESCOBAR DURAN|MTRO.|PEDRO ANTONIO HERRERA RAMOS|LIC.|CUITLAHUAC ISAAC PEREZ LOPEZ|2025-07-03|13:00|1290|0|MOFqDcQrRS||

Firma Electrónica:

VbWu41FQPEdSSnb7J5TYm5AH8t7441wUnIX/P9wi9Iepwlp+mpV4wGwmcBnsa1adJsPrq1/TKvrsaiGftAgFszVYxjZm58KgChR Fs+QP2EzhmDnxHy2WdKxHoYRQH6L5tcnscWKuk5R+fEEJLz1+QcLhPgD81wmILwZJ/hvFqot54Zg+EWzQapggZg9t3yK9e7oc W0gpS8QXE84IHTTchY5iZrm7eB7+8dqf02fLhBbeoIw9MD4DYf4RYz422C6kkeonJlr/cqT/KHkhXXEjCs5l73OhUGQg3LbF26Q gst9xssd3IupnREvwEbGQoL9H2Tn44LNa/PGuum6trrJsdKyqfiQLuzeBNu2nfcioAevc8yiOUY7P4TJO3oUulCZF9E31+3kK5d5y zFT2YWKxNB4pBRcz8YZpExmc4HxQmQp2kMw+KNX/tlJ5lWh62NQz38nEahc6j+gHzlQb3NmMmPXaiYFiyYvBjuK0tLh0ZRss Mxj+8+D928xUje5RvpxnkEvpcoc0d+4bdpLMHQA19p9HWEyGaDi5dYP8kgu5DB/DW+GkdJPoCPEtf/otXfXQOb+VX/Nbc0d91 0JfOIJBZ7m6btd53siEe675JUZIOMZIQufzv+cXUeQLSmBinAatIRjuOUKUeT5hLjvDGADDWnLAZUm0ihrPM40w10gS0=

Fecha Sello:

2025-06-19 12:14:18



"El presente acto administrativo ha sido firmado mediante el uso de la firma electrónica avanzada del funcionario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de la resolución, de conformidad con los artículos 38, párrafos primero, fracción V, tercero, cuarto, quinto y sexto, y 17 D, tercero y décimo párrafos del Código Fiscal de la Federación. De conformidad con lo establecido en los artículos 17-I y 38, quinto y sexto párrafos del Código Fiscal de la Federación."

Carretera al Ajusco, No. 24 Col. Héroes de Padierna, Alcaldía Tlalpan C.P. 14200, Ciudad de México.
Tel: (55) 56 30 97 00 www.upn.mx



Agradecimientos

A mi familia, por ser mi apoyo incondicional en cada paso de este camino. A mis padres, por su amor, sacrificio y por enseñarme que los sueños se alcanzan con esfuerzo y perseverancia. Gracias por siempre brindarme palabras de aliento y por creer en mí, incluso cuando las dificultades parecían insuperables.

A mis hijos, Rodrigo y Andy, por su compañía y por hacer de cada momento un recuerdo único. Gracias por su paciencia y por estar siempre allí, motivándome a seguir adelante.

A mi esposo Benito, por enseñarme la importancia de la unidad, la solidaridad y el amor inquebrantable. Esta tesis es también un reflejo del esfuerzo y cariño que siempre me han brindado.

También, quiero expresar mi más sincero agradecimiento a mi asesor, Uriel Escobar y a su esposa Ari, por su invaluable apoyo y orientación a lo largo de este proceso. Su dedicación, paciencia y conocimientos han sido fundamentales para el desarrollo de esta tesis. Agradezco cada una de nuestras conversaciones, sus consejos y la confianza que depositó en mí. Sin su guía, este trabajo no habría sido posible. ¡Gracias por inspirarme a dar lo mejor de mí!

Quiero dedicar un especial agradecimiento a mi querida sobrina Regina. Tu alegría y energía han sido una fuente constante de motivación para mí durante este proceso. A pesar de los momentos de estrés y dedicación, tu sonrisa y tus aportes me dieron aliento siempre para iluminar mis días. Gracias por ser una inspiración y recordarme la importancia de disfrutar cada paso del camino. ¡Te quiero mucho!

Gracias por todo lo que han hecho por mí. Sin ustedes, este logro no habría sido posible.

ÍNDICE

RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 1. DELIMITACIÓN Y EVOLUCIÓN	12
1.1 Trastorno del Espectro Autista.....	12
1.2 Antecedentes del Trastorno del Espectro Autista.....	13
1.2.1 Consideraciones sobre el TEA.....	18
1.3 Consideraciones particulares	23
1.3.1 Similitudes y diferencias entre el TEA y el SA.....	28
1.3.2 Consideraciones científicas.....	30
CAPÍTULO 2. PROCESOS COGNITIVOS, REPRESENTACIÓN Y COMUNICACIÓN.....	35
2.1 Estados mentales y representaciones.....	35
2.2 Proceso de comprensión del lenguaje.....	44
2.2.1 Gestos icónicos	44
2.2.2 Gestos metafóricos.....	45
2.2.3 Léxico.....	46
2.2.4 Pragmática y la comunicación	48
2.3 Neurodesarrollo y Procesos Cognitivos.....	50
2.3.1 Gestos	50
2.3.2 Control motor	52
2.3.3 Memoria.....	54
2.3.4 Imaginación.....	55
2.3.5 Trastornos del Espectro Autista como noción politética.....	56
2.3.6 Formación de la Representación Espacial durante la Navegación.....	58
2.4 Perfil sensorial en personas con TEA.....	60
2.5 La Tríada de Wing y los Vectores de la Electronalidad	63
CAPÍTULO 3. CONCEPTUALIZACIÓN DESDE LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL	68
3.1 El concepto de defectología.....	68
3.1 Postulados de la teoría histórico-cultural	77
CAPÍTULO 4. DIR/Floortime (juego circular)	83
4.1 El Modelo DIR (Desarrollo, Individualidad, Relaciones).	84
4.2 La estrategia Floortime	88

4.3 ¿Por qué la sensibilidad sensorial ayuda para el aprendizaje?	89
4.4 Intervención precoz	91
4.5 Docentes y TEA.....	94
4.5.1 Información a docentes y apoyo a las familias.	96
CAPÍTULO 5. Inclusión educativa y TEA	100
5.1 Retos que enfrenta el TEA en México y la importancia de la difusión.....	103
5.2 Interacción social y sus características según el grado de TEA.....	107
5.3 Currículo	114
5.4 Aplicación de las TIC y TEA.....	116
CAPÍTULO 6. Diseño de programa de intervención.....	118
CAPÍTULO 7. Discusión.....	165
CAPÍTULO 8. Conclusiones	170
REFERENCIAS.....	174
Anexo 1	183
Anexo 2	190
Anexo 3.....	192
Anexo 4	193
Anexo 5.....	197
Anexo 6	200
Anexo 7	202

RESUMEN

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una condición del neurodesarrollo que implica formas particulares de interacción, comunicación y regulación emocional. Estos rasgos representan un reto psicoeducativo para docentes de educación básica, quienes requieren herramientas que les permitan generar entornos inclusivos y significativos para todos sus estudiantes. Esta tesis, bajo la modalidad de diseño de programa educativo, propone un taller dirigido a docentes de educación básica para fortalecer su comprensión e intervención en contextos escolares con presencia de niñas y niños con TEA, a partir del modelo DIR/Floortime y la perspectiva histórico-cultural.

El taller se estructura a partir de cinco categorías: el TEA como condición neurodiversa; las nociones de defecto primario y compensación; la mediación psicológica como proceso central; el modelo DIR/Floortime, centrado en la afectividad y el juego; y la inclusión como principio educativo. Se espera que el programa contribuya a resignificar el rol docente como agente de mediación, así como a promover el desarrollo psicológico de los alumnos en contextos inclusivos. Además, se discute el papel del psicólogo educativo como diseñador de propuestas formativas que articulen saber especializado y práctica docente para la atención a la diversidad.

Palabras clave: diseño de programa educativo, Trastorno del Espectro Autista, Inclusión educativa, mediación, DIR/Floortime.

INTRODUCCIÓN

El Trastorno del Espectro Autista (TEA), se pueden identificar como un grupo de afecciones que son diversas a partir de características peculiares, lo que provoca que los niños con esta condición se distingan significativamente dentro de contextos escolares convencionales. En el mundo, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (2023), 1 de cada 100 niños tiene TEA, aunque el número puede ser mayor dado que es un trastorno subdiagnosticado.

Esta situación evidencia la necesidad de que los docentes de educación básica cuenten con conocimientos fundamentales sobre el TEA, sus implicaciones para el desarrollo infantil, y su impacto en la dinámica escolar y familiar. El presente programa educativo surge como una propuesta dirigida a docentes, quienes representan el primer vínculo institucional de los niños en entornos de aprendizaje.

Cabe destacar que no se trata de un enfoque intervencionista con el TEA; el enfoque de este proyecto se basa en la construcción de conocimiento y la reflexión de la población docente de nivel preescolar sobre su papel en la atención e inclusión de prácticas didácticas y de orientación que promuevan espacios inclusivos, en los que cualquier alumno, incluso niños con TEA, puedan desarrollar competencias y ser parte de un entorno de interacción armónico.

El TEA puede abordarse desde diferentes enfoques, muchos de los cuales colocan al niño en escenarios interactivos, reconociendo la singularidad y profundidad de cada caso. Dentro de esta perspectiva, destaca el modelo DIR/Floortime, por sus siglas en inglés: Developmental (Desarrollo), Individual-differences (Diferencias individuales) y Relationship-based (Basado en relaciones), el cual propone una intervención centrada en el desarrollo psicológico (cognitivo, lingüístico y social) y en la construcción de vínculos interpersonales significativos de niños con TEA. El modelo tiene como base la técnica Floortime, que consiste en interactuar con el niño con TEA por medio de juegos, comunicación intencional y pensamiento simbólico con base en las particularidades sensoriales y motoras individuales (Greenspan y Wieder, 1997b; Wieder y Greenspan, 2003; Solomon et al., 2007).

Aunque el modelo DIR/Floortime es más estudiado directamente con padres o tutores responsables, resulta importante plantear una brecha de investigación a partir de la posibilidad de llevarlo al aula de clases, a partir de la función mediadora del docente. Esta posibilidad tiene un potencial importante, ya que concibe el espacio de clases como un

entorno inclusivo en el que participan docentes y alumnos dentro de dinámicas que pueden facilitar la participación de todos los niños desde su propio nivel de desarrollo psicológico.

Por otra parte, desde la psicología educativa, existen varios aspectos que sustentan este vínculo entre el TEA, la divulgación de sus características a docentes de educación básica y las competencias de un psicólogo educativo. Por una parte, comprender la atención al TEA desde el modelo DIR/Floortime implica que el psicólogo educativo pueda responder de manera situada a las características individuales de esta población, lo cual representa una oportunidad para promover estrategias inclusivas, así como el desarrollo social y cognitivo de estudiantes, teniendo como mediadores a los docentes.

Además, este programa puede representar una herramienta práctica para docentes que se enfrentan de manera cotidiana a casos de niños con TEA o que, en su defecto, los enfrentarán, pero que en ambos casos no tienen una formación especializada. Por lo cual, el psicólogo educativo, en este caso, es un asesor en la formación de estrategias de atención al TEA hacia docentes.

Otro aspecto relevante en concordancia con las competencias del psicólogo educativo y la atención al TEA considera en la facilitación de comunidades de práctica que puedan impactar en la inclusión y aprendizajes auténticos desde educación básica. En otras palabras, este programa funge como un elemento mediador entre saberes de la esfera psicopedagógica y prácticas escolares. Es un trabajo interdisciplinario, tal como el modelo DIR/Floortime, mismo que contempla a familias, docentes y psicólogos educativos.

Esta propuesta también tiene un origen personal, motivada por la experiencia cercana de la autora con una niña de cinco años diagnosticada con TEA, situación que evidenció directamente las limitaciones estructurales y relacionales en la atención educativa inclusiva a nivel preescolar. Esta vivencia permitió observar las dificultades institucionales, las formas en que los vínculos entre docentes y alumnos con perfiles diversos pueden estar mediados por barreras actitudinales, así como la falta de formación y escasa comprensión de las necesidades socioemocionales de un alumno (a).

Desde una mirada psicoeducativa, esta experiencia permitió reconocer la necesidad de generar procesos de promoción de marcos interpretativos y capacitación docente, centrados en categorías como mediación cultural, el desarrollo emocional, la comprensión del estilo individual de aprendizaje y la construcción de contextos inclusivos situados. A partir de ello, surge la inquietud de diseñar un taller que brinde herramientas conceptuales,

así como la promoción de una reflexión crítica de los docentes sobre sus prácticas, actitudes y recursos de acompañamiento frente al TEA.

Esta vivencia, resignificada desde el marco de la psicología educativa, fundamenta el interés de la autora y refuerza la pertinencia del enfoque elegido y el carácter situado de la propuesta, al partir de una necesidad concreta observada en un contexto real.

La comprensión del TEA y su atención desde un enfoque inclusivo requiere recuperar aportes que, aunque provienen de marcos distintos, coinciden en la centralidad del vínculo, la afectividad y la mediación en el desarrollo. Una pregunta que puede surgir en este momento es la relación entre el modelo DIR/Floortime y los postulados de Vygotsky, especialmente aquellos que se sitúan en un contexto de necesidades educativas específicas.

Ante esto, cabe destacar que, aunque el modelo DIR/Floortime surge de una tradición clínica del desarrollo (Greenspan & Wieder, 1997), ambos enfoques coinciden en que el desarrollo del niño con necesidades específicas no debe abordarse desde el déficit, sino desde sus potencialidades. Esta coincidencia es un elemento bisagra si se considera que tanto Vygotsky como Greenspan rechazan la idea de que el niño deba ser “normalizado”, y en cambio proponen formas de acompañamiento individualizadas, mediadas y sostenidas en el vínculo.

En otras palabras, los modelos no se derivan uno del otro, sino que interaccionan en una dinámica dialéctica, es decir, ambos modelos, desde lugares distintos, se nutren y se enfrentan al mismo tiempo, ya que conciben el desarrollo desde una mediación determinado por expertos (cuidadores, profesores, tutores), la cual ayuda a un niño con autismo a organizar, construir y relacionar vínculos comunicativos, afectivos y cognitivos.

Vygotsky, al desarrollar su concepción de la defectología, especialmente a través de los conceptos de compensación, mediación, defecto primario y defecto secundario, argumentó que una limitación biológica o funcional no define el destino del niño. Lo central es cómo el entorno mediado, a través de herramientas culturales, relaciones sociales y apoyo afectivo, puede reorganizar el desarrollo (Vygotsky, 2015). Así, lo que importa es la forma en que este se resignifica y reestructura a través de mediaciones sociales y simbólicas (defecto secundario), más allá de la condición biológica (defecto primario).

En paralelo, el modelo DIR/Floortime propone que las capacidades funcionales emergen desde un nivel de interacción emocional significativa, el juego compartido y la sensibilidad del adulto hacia el estilo individual del niño. Cada sesión de Floortime constituye una

mediación afectiva que actúa como herramienta psicológica para reorganizar la conducta, regular la emoción y construir significados, en línea con el papel de las herramientas culturales que plantea Vygotsky.

Por tanto, la propuesta de este taller considera que el modelo DIR puede leerse desde una clave cercana a la perspectiva histórico-cultural, en la medida en que la mediación docente (afectiva, lúdica, social y simbólica) cumple una función compensatoria frente a limitaciones del desarrollo, permitiendo reorganizar la relación del niño con su entorno y consigo mismo. Esta idea articula la lógica del modelo DIR con la noción de mediación estructurada y compensación simbólica propia de los postulados de Vygotsky (1995; 2015).

En términos epistemológicos, aunque sin pretender profundizar más allá de los alcances de esta tesis, esta articulación no busca una fusión ni la construcción de un marco teórico unificado. Por el contrario, se plantea desde una mirada transdisciplinaria, es decir, una que reconoce que las problemáticas educativas reales (como la formación de docentes para la inclusión de niñas y niños con TEA), no se limitan a un solo enfoque y que requieren la integración situada de saberes diversos.

Tal como lo señalan Morin (2001) y Nicolescu (2002), la transdisciplinariedad o visión global y contextualizada del conocimiento permite establecer puentes entre marcos distintos que, sin ser idénticos en su base epistemológica, comparten principios aplicables a contextos complejos como el del psicólogo educativo en la atención del TEA.

Por todas estas razones, es pertinente establecer que el objetivo de este programa es diseñar un taller dirigido a docentes de educación preescolar para promover la comprensión del Trastorno del Espectro Autista (TEA), mediante estrategias basadas en el modelo DIR/Floortime, integrando los principios de la perspectiva histórico-cultural y desde un enfoque educativo inclusivo.

De acuerdo con la modalidad de “Diseño de programa educativo”, es muy importante dejar explícitas las condiciones que orientaron el desarrollo del taller y la decisión de no aplicarlo en esta primera etapa. El Trastorno del Espectro Autista (TEA) representa una condición del neurodesarrollo sumamente particular, es decir, parte de una naturaleza compleja que contempla procesos individuales, circunstancias éticas, institucionales y psicoeducativas.

La decisión de no aplicar el taller responde a razones metodológicas, éticas e institucionales que se han considerado con responsabilidad. Desde una perspectiva ética, intervenir con docentes en torno a un tema tan sensible como el TEA exige condiciones óptimas de implementación, acompañamiento profesional y validación de contenidos por

parte de expertos. Aplicar una propuesta que aún no ha sido validada en su totalidad por especialistas podría generar prácticas que no estarían alineadas con los principios de inclusión y desarrollo integral que guían esta propuesta.

Metodológicamente, la aplicación rigurosa de un taller dirigido a docentes de educación básica implica un conjunto de acciones que incluyen: la validación previa del diseño, el establecimiento de convenios de colaboración con instituciones escolares, la obtención de autorizaciones administrativas, la programación del taller dentro de la carga docente institucional, la definición de criterios de evaluación y seguimiento, así como la sistematización de la experiencia en campo. Estas condiciones, aunque posibles, requieren tiempos de gestión, vinculación interinstitucional y presencia sostenida en las escuelas, lo cual excede el marco operativo de una tesis de licenciatura.

Si bien existen casos en que estudiantes han logrado implementar talleres similares, esto se ha dado generalmente en contextos donde los vínculos institucionales ya estaban previamente establecidos, o donde el alcance del taller era más limitado en profundidad teórica, duración o complejidad temática. En este caso, el taller se sustenta en modelos especializados y está diseñado para abordar el acompañamiento docente ante una condición compleja como el TEA, lo cual demanda un enfoque ético y formativo cuidadoso.

Esta elección está plenamente justificada desde el perfil de egreso del psicólogo educativo de la Universidad Pedagógica Nacional, quien está capacitado para intervenir de forma directa, pero también para diseñar, fundamentar, asesorar y acompañar programas educativos en contextos escolares y extraescolares, promoviendo el desarrollo autónomo de los educandos y el fortalecimiento profesional de los docentes. Tal como señala el perfil, su labor incluye formular programas educativos preventivos, mejorar la organización escolar y colaborar con otros profesionales en la mejora de procesos educativos, especialmente en atención a la diversidad social y a los contextos socioculturales en los que surgen las necesidades educativas.

Desde esta concepción, se optó por trabajar en etapas. La presente tesis constituye la primera etapa de una intervención educativa, centrada en la planeación rigurosa del taller con base en referentes teóricos, propuestas metodológicas sólidas y un análisis contextual que permita, en una etapa posterior, su implementación efectiva y con el respaldo de los actores necesarios. Esta planeación se potencia con la retroalimentación de un sínodo especializado, cuyo acompañamiento permite consolidar una propuesta coherente y situada. Como parte de este proceso, se contempla que la propuesta pueda ser aplicada

en el futuro, en condiciones adecuadas, como parte del desarrollo profesional posterior de la autora o en colaboración con instituciones educativas interesadas.

CAPÍTULO 1. DELIMITACIÓN Y EVOLUCIÓN

1.1 Trastorno del Espectro Autista

El trastorno del espectro autista por sus siglas, Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un trastorno neuro evolutivo, este se presenta en un número mínimo dentro de la población universal; el autismo al tener ciertas características y limitaciones tanto cognitivas y físicas en diferentes grados, con características peculiares en la forma de caminar, tono de voz, dificultades en la comunicación verbal y no verbal, dificultad para iniciar o mantener conversaciones, expresar emociones y comprender gestos o expresiones faciales, Intereses o comportamientos repetitivos, movimientos estereotipados (por ejemplo, balancearse o aletear las manos), adherencia inflexible a rutinas o patrones específicos, y apego a objetos o temas particulares, dificultades en la interacción social, como dificultad para comprender las señales sociales, establecer relaciones de amistad, mostrar empatía o comprender las perspectivas de los demás, sensibilidad sensorial, que puede manifestarse en hipersensibilidad o hiposensibilidad a estímulos sensoriales como luces brillantes, sonidos fuertes, texturas específicas o cambios en la temperatura, preferencia por la estructura y la predictibilidad, y dificultad para adaptarse a cambios repentinos o situaciones nuevas (Canal Bedia et al., 2006).

Es importante recordar que estas características pueden manifestarse de manera diferente en cada individuo con autismo, y muchas personas con autismo también tienen habilidades y talentos únicos. Además, es posible que algunas personas no muestren todas estas características o que las muestren en diferentes grados.

Por ello, Canal Bedia et al. (2006) indica que es necesario un apoyo de aprendizaje extra, en el sentido de actividades más personalizadas y enfocadas a cada individuo, que a su vez necesitan el apoyo social, pues a ellos se les dificulta la comunicación, la socialización y comprensión de la realidad, y, por tanto, se busca dar a conocer que el autismo y su relación con el aprendizaje para que puedan lograr la inclusión e incorporarlos a las aulas de las escuelas preescolares gubernamentales. Esta es una de tantas formas de involucrar al personal docente, para atender las demandas de esta población y conocer el modelo de enseñanza DIR/Floortime (tiempo en el piso).

Aunque, el autismo plantea hoy todavía más preguntas que respuestas, un hecho aceptado internacionalmente es que la detección e intervención precoces del trastorno tienen efectos claramente positivos sobre el pronóstico de los niños que lo padecen.

Por tanto, cuando se detecta el autismo en una edad temprana, hay mayor posibilidad de intervenir conforme a las necesidades de aprendizaje que requiera el niño, ya que las características de cada individuo son distintas y por eso es necesario el diagnóstico personalizado, así la actuación será de manera positiva como lo es la conducta, mejorar habilidades y aprende a lidiar con diferentes situaciones (Canal Bedia et al., 2006).

A manera de conclusión, tal como lo indica la OMS (2023), cada individuo, particularmente las personas que tienen autismo tienen todo el derecho a gozar de su vida al más alto nivel físico y psicológico.

1.2 Antecedentes del Trastorno del Espectro Autista

Los antecedentes del autismo se remontan a los estudios iniciales realizados por Leo Kanner en 1943, quien fue pionero en la identificación del trastorno. Kanner observó un conjunto de síntomas en niños que incluían un profundo aislamiento social, un deseo obsesivo de preservar la identidad, y una relación intensa con objetos, entre otros. Propuso criterios para definir el autismo y diferenciarlo de otras patologías, como la esquizofrenia, que en ese momento se confundía con el autismo.

Antes de Kanner, el psiquiatra suizo Eugen Bleuler había estudiado condiciones mentales y había clasificado lo que se conocía como "esquizofrenia infantil", que más tarde Kanner refutó al identificar el autismo como un síndrome distinto, caracterizado por síntomas de aislamiento desde el nacimiento.

A lo largo de los años, la comprensión del autismo ha evolucionado, y se ha reconocido que es un trastorno del desarrollo que afecta la comunicación, la interacción social y el comportamiento. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) ha expresado preocupación por la prevalencia del autismo y sus implicaciones en el desarrollo de programas de salud y educación a nivel global. Así, el autismo ha sido objeto de estudio desde hace más de 70 años, y su reconocimiento como un trastorno específico ha permitido un enfoque más adecuado en su diagnóstico y tratamiento.

Esto es, un trastorno neuro evolutivo que afecta a la configuración del sistema nervioso y al funcionamiento cerebral. Acompaña a la persona a lo largo de su vida y afecta

fundamentalmente, a dos áreas del funcionamiento personal: la comunicación e interacción social, y la flexibilidad del comportamiento y del pensamiento. El Trastorno del Espectro Autista, es un síndrome que se presenta en 1 de cada 68 niños a nivel mundial, según lo indican estadísticas de marzo de 2014. del Centro para el Control y Prevención de Enfermedades (2015).

Así, los TEA suelen manifestarse antes de que el niño cumpla tres años. Esto significa que los signos y síntomas pueden ser observados en la primera infancia, lo que resalta la importancia de la detección precoz. Aunque los síntomas del TEA pueden mejorar con el tiempo, el trastorno en sí puede durar toda la vida. Esto implica que, aunque algunos individuos pueden aprender a manejar sus síntomas y llevar una vida funcional, el TEA no desaparece completamente; y la manifestación de los síntomas puede variar significativamente entre los niños. Algunos pueden mostrar signos de TEA en los primeros 12 meses de vida, mientras que, en otros, los síntomas pueden no ser evidentes hasta los 24 meses o más tarde.

Dado que, los TEA pueden desarrollar nuevas habilidades y alcanzar hitos del desarrollo típicos hasta aproximadamente los 18 a 24 meses. Sin embargo, después de este período, pueden dejar de adquirir nuevas habilidades o incluso perder las que ya habían desarrollado. Este fenómeno se conoce como "regresión" y es un aspecto preocupante del TEA, ya que puede afectar el desarrollo social, comunicativo y cognitivo del niño (Centro para el Control y Prevención de Enfermedades, 2015).

Este trastorno puede darse en todo tipo de población sin importar su raza, condición social, lugar de origen o cultura, y afecta a los niños de tal manera que, dentro de sus síntomas se identifican alteración en el lenguaje, el cual puede estar ausente y en los casos en los que se encuentra presente este suele ser distinto al regular, adicional a esto el menor puede tener conductas inapropiadas como conductas estereotipadas, comportamientos impulsivos debido a déficits en las habilidades sociales y producto de esto, pueden tener dificultades importantes para adaptarse y desenvolverse en el contexto al que pertenece (Bareño, 2015).

Según Bareño el trastorno autista es un trastorno neuro evolutivo, este se presenta en un número mínimo dentro de la población universal, pues el porcentaje es de un niño con TEA por cada 68 niños y las características para que suceda son variadas pues no existe una raza, idioma, cultura, patología, etnia, lugar de origen, entre otras para que nazcan los niños con estas características peculiares que alteran su forma de vida como lo es el

lenguaje, la concentración, visión, impulsos, socialización, conductas, estrés, ansiedad y frustración. Por ejemplo, el niño al hablar, pueden no mirar a la persona a la que se dirigen o pueden no usar gestos para enfatizar lo que están diciendo.

Hay que mencionar que la definición del término autismo se ha transformado a lo largo del tiempo, actualmente, se ha establecido más el concepto de TEA. Etimológicamente, la palabra autismo proviene del griego *autt* (o), que significa 'que actúa uno mismo', a lo que se le suma el sufijo *-ismo*, que significa 'desarrollo patológico'. El término fue usado en 1908 por Eugen Bleuler en su ensayo "Enfermedad de Alzheimer", en donde se menciona que el autismo es una discapacidad para interactuar con otros individuos.

El TEA se manifiesta en la primera etapa de la infancia y eventualmente conduce a quien lo presenta a tener problemas para poder interactuar con los demás, ya sea en la escuela o en el trabajo. Los niños llegan a mostrar características de TEA a partir de los 18 meses y más adelante se solidifica a los 36 meses de edad (Bonilla y Chaskel, 2016).

Como señala el autor, el TEA era y sigue siendo una confusión, tanto de síntomas como características; pues en años atrás no se tenían tantos casos como lo es ahora y se consideraba como una enfermedad mental psiquiátrica, ya que los comportamientos confunden y su detección a ciencia cierta. Se pensaba que eran esquizofrénicos, pues su comportamiento era inusual al tener actitudes anormales y su reacción ante estímulos era casi nula, por ello la confusión de los síntomas; se generaliza o se asociaba con otras enfermedades; pero con el paso del tiempo se han hecho investigaciones que permiten identificar las características de las personas con autismo y las diferentes estrategias para poder abordar las diferentes problemáticas que se presentan en estas personas.

Las características son diferentes en todos los TEA, pero lo que es sobresaliente son las dificultades en la comunicación social y en la interacción, comportamientos repetitivos e intereses restringidos, problemas en la adaptación a cambios, dificultades en la comprensión de las normas sociales, hipersensibilidad o hiposensibilidad a los estímulos sensoriales, desarrollo cognitivo y habilidades variables. Para ello según las características se clasifican en grados.

1. Trastorno del Espectro Autista (Primer grado): Este es el grado más severo del trastorno, conocido como el Trastorno de Leo Kanner, que fue descrito por primera vez en 1943.

Las personas con este grado presentan una falta significativa de habilidades de comunicación, lo que puede incluir la ausencia de lenguaje verbal o un uso muy limitado

del mismo. También tienen dificultades marcadas en la interacción social, lo que puede llevar a un aislamiento social. Además, suelen exhibir comportamientos repetitivos, como movimientos estereotipados o rituales, y su desarrollo cognitivo puede variar ampliamente, desde discapacidades intelectuales hasta habilidades normales o superiores en áreas específicas.

2. Trastorno del Espectro Autista Regresivo (Segundo Grado): Este tipo de TEA se caracteriza por la pérdida de habilidades que previamente se habían adquirido, lo que puede ser muy angustiante tanto para el niño como para su familia. Los niños con TEA regresivo pueden haber desarrollado habilidades de lenguaje y sociales normales en los primeros años de vida, pero luego experimentan una regresión, perdiendo estas habilidades. Esto puede incluir la pérdida del lenguaje, la falta de contacto ocular, y un aislamiento progresivo de sus pares. También pueden comenzar a mostrar conductas repetitivas y estereotipadas, lo que puede ser un intento de lidiar con la ansiedad que sienten debido a la pérdida de habilidades.

3. Trastorno del Espectro Autista de Alto Funcionamiento (Tercer grado): Este grado se refiere a personas que, aunque tienen un diagnóstico de TEA, presentan habilidades cognitivas y de lenguaje que les permiten funcionar relativamente bien en la sociedad. Las personas en este grupo pueden tener un lenguaje que parece normal y un aprendizaje que se aproxima a lo típico, pero enfrentan desafíos en la interacción social. Pueden tener dificultades para entender las normas sociales, interpretar las emociones de los demás y expresar sus propias emociones. Además, suelen tener intereses obsesivos en temas específicos y pueden seguir rutinas estrictas, lo que les proporciona una sensación de seguridad.

4. Síndrome de Asperger (SA – Cuarto Grado): Este grado se considera una forma de TEA de alto funcionamiento, pero con características específicas que lo diferencian. Las personas con Síndrome de Asperger suelen tener un lenguaje que parece normal y, comúnmente, una inteligencia superior en áreas concretas, como matemáticas o ciencias. Sin embargo, enfrentan dificultades en la interacción social y en la comprensión de las emociones, lo que puede llevar a malentendidos en las relaciones interpersonales. Suele pasar que sus comportamientos pueden ser percibidos como "raros" o inusuales por quienes los rodean, y pueden tener dificultades para adaptarse a situaciones sociales.

Estos grados reflejan la amplia variedad de presentaciones y necesidades dentro del TEA, lo que subraya la importancia de un enfoque individualizado en la educación y el apoyo a las personas con TEA (Morales, 2016).

Otras condiciones en los TEA son los trastornos severos de la comprensión verbal y pautas desviadas de evolución lingüística, como la ecolalia, la inversión de pronombres, la escasez y concreción del vocabulario o las alteraciones prosódicas y articulatorias (Reviere y Belinchón, 2003). También el TEA se representa con varias características, pero no todos los niños con TEA tienen las mismas, depende del grado de TEA que se diagnosticó, como se mencionó anteriormente. En los niños con TEA la comunicación es escasa pues ellos se desenvuelven en sus mismos pensamientos internos y su comunicación al exterior es casi nula, pues solo ellos interpretan sus pensamientos como si sus vivencias fueran aisladas y dejando de lado o con poco interés al exterior, por ello es importante el apoyo profesional.

Esto es, una condición de vida diferente a las demás personas y por ello se tienen que atender por individual, según su nivel de TEA, ya que algunas personas tienen diferentes carencias o capacidades y necesitan de diferentes apoyos tanto físicos como cognitivos, y a partir de estos signos observados se identifica la necesidad de investigar más sobre este trastorno para intervenir en su aprendizaje en diferentes ámbitos que son fundamentales para un desarrollo sano en el ser humano.

De igual manera, las necesidades son variadas y en especial son individualizadas, pues no todos los niños con TEA tienen las mismas carencias o virtudes, pero si hay factores que los identifican como TEA y por ello se les puede dar un grado a partir de una serie de pruebas. Por tanto, para cubrir las necesidades es importante acudir con los especialistas de la salud como los Psicólogos Educativos y personal de salud que pueden orientar en el proceso de aprendizaje de los niños con autismo y tener a la mano herramientas de apoyo para fortalecer sus capacidades.

Por consiguiente, el TEA es un trastorno relacionado con el desarrollo que afecta la percepción y la manera de desenvolverse socialmente; en muchos casos existen dificultades para comunicarse. Los niños con TEA pueden enfrentar mayores desafíos en su desarrollo educativo; sin embargo, la manera en la que están conectados con las habilidades sociales y de comunicación los hace inapreciables en las primeras etapas de desarrollo. La mejor forma de hacer un plan de trabajo es considerar la valoración de las habilidades y establecer metas de desarrollo que sean factibles de alcanzar a corto plazo.

Deben formularse estrategias que impulsen, vigilen una adecuada estimulación del lenguaje en los niños con TEA (Reynoso et al. 2017).

Según Kanner, una de las características que se presentan en los niños son la poca o nula socialización pues ellos se desenvuelven en su mismo pensamiento donde interpretan y construyen su propia imaginación y percepción de las cosas que les rodean, por ello pareciera que no tienen la conciencia de lo que les rodea como son las relaciones sociales con las personas o con su contexto, pero esta es la manera en la cual expresan su percepción al adquirir los conocimientos que transforman en abstractos. Y qué se entiende como un desorden de carácter personal (Bareño, 2015).

Su identificación como un trastorno específico ha facilitado un enfoque más efectivo en su diagnóstico y tratamiento, lo que ha contribuido a mejorar la calidad de vida de quienes lo sufren.

1.2.1 Consideraciones sobre el TEA.

Kanner (1943, en Bareño, 2015) él identificó el TEA como un síndrome único y distinto de otras condiciones como la esquizofrenia o el retraso mental. Reconoció la importancia de estudiar las peculiaridades de cada caso de TEA de forma detallada; afirmó la naturaleza innata del TEA, aunque en un momento dado consideró la posibilidad de factores ambientales coadyuvantes, como la teoría de la "madre nevera"; dónde la madre es indiferente con su hijo y no demuestra interés alguno, y es por lo que se piensa que él hijo (a) al no recibir cariño y atención se refleja en el desarrollo de este, afectando el neurodesarrollo del feto.

Al mismo tiempo, se considera que el TEA puede tener causas biológicas y multifactoriales. Puede agregarse que se ha demostrado que múltiples genes interactúan con el ambiente, lo que sugiere que no hay un solo sustrato genético que explique el TEA. La variabilidad en la expresión de los síntomas puede estar relacionada con la interacción de factores genéticos individuales. Aun así, se han propuesto teorías que involucran la neuroanatomía, los circuitos neuronales, y los neurotransmisores como elementos clave en la comprensión del TEA, sin embargo, no existe un mecanismo patogénico único que explique el trastorno (Alcalá-Ochoa 2022).

Lo dicho hasta aquí, supone que se ha identificado factores ambientales, como la exposición a toxinas, fármacos y nutrientes durante el periodo prenatal, pueden aumentar el riesgo de desarrollar TEA. Un ejemplo destacado es la relación entre la ingesta de ácido

fólico durante el embarazo y el TEA; ya que si las madres no consumen ácido fólico los niños pueden nacer con TEA. Es así como recientemente, se ha propuesto que el sistema inmunológico y la interacción entre el cerebro, el intestino y el microbioma pueden desempeñar un papel significativo en la patología del TEA.

En síntesis, las causas biológicas del TEA son el resultado de una interacción compleja entre factores genéticos, ambientales, inmunológicos y neurobiológicos, lo que contribuye a la heterogeneidad del trastorno. La investigación ha demostrado que hay una fuerte predisposición genética en el TEA. Se han identificado múltiples genes que pueden estar implicados en el desarrollo del trastorno, y se ha observado que el riesgo de TEA es mayor en individuos que tienen familiares cercanos con el trastorno. Sin embargo, no hay un solo gen responsable, sino que se trata de una combinación de variaciones genéticas que pueden aumentar la susceptibilidad. Pues los factores ambientales también juegan un papel crucial en el desarrollo del TEA. Estos pueden incluir exposiciones prenatales a ciertos medicamentos, infecciones, o factores ambientales como la contaminación (Alcalá-Ochoa 2022).

La interacción entre estos factores y la predisposición genética puede influir en el riesgo de desarrollar TEA. De igual forma, algunos estudios sugieren que las respuestas inmunológicas anormales durante el embarazo o en la infancia pueden estar relacionadas con el desarrollo del TEA. Esto incluye la inflamación materna y la activación del sistema inmunológico, que pueden afectar el desarrollo neurológico del feto. También se han identificado diferencias en la estructura y función del cerebro en individuos con TEA. Estas diferencias pueden incluir alteraciones en la conectividad neuronal, el tamaño de ciertas áreas cerebrales y la actividad en redes cerebrales específicas que están relacionadas con la comunicación y la interacción social (Alcalá-Ochoa 2022).

Por tanto, la combinación de estos factores biológicos, junto con la influencia de factores sociales y psicológicos, contribuye a la complejidad y heterogeneidad del TEA. Cada individuo con TEA puede presentar una combinación única de síntomas y desafíos, lo que resalta la necesidad de enfoques personalizados en el diagnóstico y tratamiento del trastorno (Alcalá-Ochoa 2022).

Uta Frith, señala que utilizar las reacciones emocionales de otra persona para orientar nuestra respuesta a situaciones novedosas se llama referenciación social. Los bebés humanos tienden a buscar referencia en la expresión de su madre cuando se enfrentan a un objeto novedoso (Christopher D. Frith, Uta Frith).

Según el autor, este concepto implica que los niños pequeños, al encontrarse con situaciones o estímulos nuevos, observan y utilizan las reacciones emocionales de sus cuidadores, especialmente de sus madres, para guiar su propia respuesta. La referenciación social permite a los bebés evaluar situaciones potencialmente amenazadoras o desconocidas mediante la interpretación de las expresiones faciales, el tono de voz y la conducta de la figura de referencia, usualmente la madre. Por ejemplo, si un bebé se encuentra ante un objeto nuevo y observa que su madre sonríe y muestra interés, es más probable que el bebé explore el objeto con confianza.

En contraste, si la madre muestra señales de miedo o desaprobación, el bebé podría reaccionar con temor o evitación hacia el objeto. Este comportamiento refleja la importancia de las señales emocionales en la formación de respuestas adecuadas ante situaciones novedosas. La referenciación social también fortalece el vínculo afectivo entre el bebé y su cuidador. Mediante la observación de las reacciones de la madre, el niño no solo aprende a regular sus propias emociones, sino que también se siente seguro en la interacción social. Este proceso es fundamental para el desarrollo de la confianza y la autonomía en el niño.

De manera similar, la capacidad de referenciar socialmente no solo es crucial en la infancia, sino que tiene implicaciones significativas a medida que el niño crece. Los niños que desarrollan habilidades efectivas de referenciación social tienden a ser más empáticos y capaces de entender las emociones de los demás, facilitando su integración en grupos sociales y su aprendizaje en contextos educativos. A largo plazo, esta habilidad contribuye a la formación de relaciones interpersonales saludables y a la capacidad de adaptarse a diversas situaciones sociales y emocionales en la vida adulta, lo que tiene un impacto duradero en su desarrollo personal y social.

En resumen, la referenciación social es un proceso esencial que guía las respuestas de los bebés ante lo nuevo, fundamentando su aprendizaje y desarrollo social a través de la observación y la interpretación de las emociones de sus cuidadores. La referenciación social y su impacto en el desarrollo social y emocional de los bebés pueden verse afectadas en aquellos que están en el TEA. Los bebés con TEA comúnmente muestran dificultades en la interpretación y el uso de las señales emocionales de sus cuidadores. Pueden no reaccionar adecuadamente a las expresiones faciales o al tono de voz de sus padres, lo que dificulta su capacidad para referirse socialmente a las emociones de otros.

Por ejemplo, un bebé con TEA puede no buscar el contacto visual con su madre o ignorar su expresión de miedo ante un objeto nuevo, lo que podría llevarlo a explorar ese objeto sin la regulación emocional que normalmente proporcionaría la referencia social.

La referenciación social también está intrínsecamente ligada a habilidades comunicativas. Los bebés con TEA pueden presentar retrasos en el desarrollo del lenguaje y dificultades en la comunicación no verbal, como gestos y expresiones. Esto puede limitar su habilidad para interactuar y compartir experiencias con sus cuidadores, lo que a su vez afecta su aprendizaje sobre las reacciones apropiadas a situaciones nuevas. Este déficit puede conducir a una mayor ansiedad o confusión en situaciones sociales, ya que el bebé no cuenta con las señales necesarias para guiar su comportamiento.

Otro punto importante es la incapacidad para participar en la referenciación social puede tener implicaciones profundas en el desarrollo emocional de los bebés autistas. Sin la guía emocional de sus cuidadores, es posible que no aprendan a regular sus propias emociones de manera efectiva, lo que puede llevar a problemas de comportamiento o dificultades en la gestión del estrés. Esto puede manifestarse en respuestas inesperadas a situaciones nuevas, ya que estos bebés pueden tener menos herramientas para procesar sus experiencias y reacciones emocionales.

Para ello, las intervenciones y estrategias implican reconociendo estas dificultades, muchos programas de intervención para niños con TEA se enfocan en promover la referenciación social. A través de métodos de enseñanza que enfatizan la comunicación no verbal, el juego interactivo y el modelado de emociones, se pueden ayudar a los bebés autistas a desarrollar habilidades de referenciación social. Y es necesario fomentar un ambiente emocionalmente enriquecido y responsivo puede facilitar la mejora en la capacidad del niño para hacer uso de las señales emocionales de otros, contribuyendo así a su desarrollo social.

Por tanto, la referenciación social es un aspecto crucial del desarrollo que puede verse significativamente alterado en bebés con TEA, afectando su habilidad para interactuar socialmente y regular sus emociones. Las intervenciones tempranas pueden ser clave para ayudar a estos niños a desarrollar mejores vínculos emocionales y habilidades sociales.

Otra consideración es la teoría de la mente de Baron-Cohen, S. (1990). Donde se afirma que la ciencia cognitiva actúa como un vínculo entre la biología y la conducta, sugiere una intersección vital donde se investigan los procesos mentales y su relación con las bases biológicas.

Dicho de otro modo, la afirmación sobre cómo las personas con TEA procesan la información de manera diferente a las personas sin TEA y la existencia de "islotos de habilidad" se relaciona con investigaciones clave en el campo del TEA y la cognición. Se

refiere a áreas específicas en las que las personas con TEA pueden exhibir habilidades excepcionales o por encima del promedio, a pesar de que, en otras áreas, como la comunicación o las habilidades sociales, pueden presentar dificultades significativas. Estas habilidades pueden manifestarse en campos como el arte, las matemáticas, la memoria, la música, entre otros. Por ejemplo, un individuo con TEA podría ser capaz de recordar fechas históricas con gran precisión, resolver complejas ecuaciones matemáticas rápidamente o crear obras de arte con gran maestría. Estos islotes destacan en medio de un perfil general que puede incluir desafíos importantes.

Shah y Frith (1983) sugirieron que el estilo cognitivo de las personas TEA puede diferir del de aquellas que no lo son, influyendo en su manera de procesar información. En lugar de adoptar un enfoque holístico que busque integrar datos de diferentes fuentes y contextos, muchos individuos con TEA tienden a ser más analíticos, enfocándose en los detalles y en tareas específicas. Este énfasis en el detalle puede conducir a un alto nivel de competencia en áreas que exigen precisión y atención, aunque también puede generar desafíos en la comprensión del contexto social o emocional, lo que afecta sus interacciones con los demás.

En las implicaciones educativas y terapéuticas, la identificación de islotes de habilidad en el TEA tiene importantes implicaciones prácticas. Los programas educativos y terapéuticos pueden ser diseñados para promover y desarrollar estas habilidades, brindando a los individuos oportunidades para sobresalir y encontrar su lugar en el mundo.

Además, reconocer el estilo de procesamiento único de cada persona autista puede ayudar a adaptar enfoques de enseñanza y comunicación que se alineen mejor con sus fortalezas y necesidades, fomentando un ambiente más inclusivo y comprensivo. En suma, la investigación de Shah y Frith (1983) destaca que las personas con TEA pueden procesar información de manera diferente, manifestando habilidades excepcionales en ciertas áreas, llamadas "islotes de habilidad", lo cual es un reflejo de la riqueza y complejidad del espectro autista. Este entendimiento debe guiar un enfoque más integrado y favorable hacia la educación y el apoyo a las personas con TEA.

Por otro lado, Hans Asperger en 1944, publicó un trabajo en el que describe un grupo de niños con lo que él denominó "psicopatía autista". Estos niños presentaban dificultades en la interacción social y patrones de comportamiento peculiares. Los pacientes de Asperger se daban cuenta de una falta de empatía, ingenuidad, poca habilidad para hacer amigos, lenguaje pedante y repetitivo, pobre comunicación no verbal, torpeza motora y mala coordinación. Por tanto, Asperger destacó la heterogeneidad del espectro autista,

reconociendo que existen diferentes perfiles dentro del mismo. También resaltó las habilidades especiales que algunos individuos con TEA pueden poseer (Chara, et al., 2018).

Se puede discurrir que Asperger unía sus esfuerzos en la observación y el diagnóstico por los antecedentes de niños diagnosticados y que su persistencia para desmenuzar las características peculiares lo llevaban a esclarecer una nueva hipótesis. A pesar de que sus trabajos fueron inicialmente ignorados, la traducción al inglés de sus escritos en 1981 por Lorna Wing contribuyó a la difusión del concepto de síndrome de Asperger y a una mayor comprensión de esta variante del TEA. Con base en ello terminaron en teorías psicoanalíticas y conductistas.

Estas aportaciones de Kanner y Asperger han sido fundamentales para el desarrollo del campo del TEA y han sentado las bases para investigaciones posteriores que han ampliado y refinado nuestro conocimiento sobre este trastorno. A lo largo de las décadas, la comprensión del TEA ha experimentado una evolución significativa, pasando de ser considerado un trastorno poco comprendido a ser reconocido como un espectro amplio y diverso. A continuación, se presentan algunos aspectos clave de esta evolución.

1.3 Consideraciones particulares

Antes de las investigaciones de Leo Kanner y Hans Asperger en la década de 1940, existían conceptos vagos y confusiones en torno al TEA. Kanner y Asperger contribuyeron a establecer una definición más clara y específica del autismo como un síndrome con características distintivas.

Es decir, la introducción de criterios diagnósticos más precisos, como los incluidos en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), ha permitido una mejor clasificación y comprensión de las diferentes manifestaciones del TEA. No obstante, cabe aclarar que es un manual de referencia médica que no tiene la función de orientar la atención especializada del TEA.

Así, el reconocimiento del TEA a lo largo del tiempo se ha reconocido que, el TEA no es un trastorno homogéneo, sino que abarca un amplio espectro de manifestaciones clínicas y funcionales. Se ha pasado de una visión unitaria del autismo a una perspectiva más amplia que incluye diferentes perfiles y niveles de funcionamiento.

Así, la inclusión del trastorno como el síndrome de Asperger en el TEA ha ampliado la comprensión de la diversidad de presentaciones clínicas y necesidades de apoyo de las personas con TEA. Actualmente, se valora un enfoque multidisciplinario en la evaluación y tratamiento del TEA, que considera no sólo los aspectos clínicos, sino también las necesidades individuales, fortalezas y preferencias de cada persona con TEA. Por tanto, se ha avanzado hacia un enfoque centrado en la persona, que promueve la participación en la toma de decisiones sobre su propio bienestar y desarrollo.

Por tanto, la evolución en la comprensión del TEA ha implicado un cambio de paradigma hacia una visión más inclusiva, diversa y centrada en la persona, lo que ha contribuido a mejorar la calidad de vida y el apoyo ofrecido a las personas con TEA. Lo cual significa que los criterios diagnósticos actuales desempeñan un papel fundamental en la definición y clasificación del TEA, ya que permiten una identificación más precisa de las características y manifestaciones del trastorno.

Por otra parte, los criterios diagnósticos actuales, como los establecidos en el DSM-5, buscan homogeneizar la conceptualización del TEA y unificar los criterios utilizados por los profesionales de la salud mental. Esto contribuye a una mayor precisión en la identificación y clasificación de los Trastornos del Espectro Autista. Estudios en cuanto a la prevalencia muestran que, por cada sesenta y ocho niños, uno está dentro del espectro autista (Nahmod, 2016).

Pareciera que la cifra de niños diagnosticados con TEA va en aumento y lo cierto es que solo con el diagnóstico DSM-IV se determina si es un niño con TEA, ya que se basa en parámetros. Y ahora con El DSM-5, se confirman con mayor precisión los casos de los cuales pareciera que aumentan con rapidez y que por solo mostrar ciertas características. Lo cierto es que no se puede tomar a la ligera un diagnóstico a pesar de la evolución de los manuales (Dos Santos y Piñero, 2011).

Con respecto, a los criterios diagnósticos actuales (DSM-5) estos subtipos dentro del TEA, el trastorno de Asperger y el trastorno del espectro autista no especificado. Además, se establecen niveles de severidad basados en el grado de apoyo necesario para cada individuo. Así, se ha diferenciado el TEA primario y secundario, ya que cuando hablamos de TEA primario (Idiopático) hacemos referencia a la participación de factores genéticos. Como se mencionaba antes, familias que presentan un hijo con TEA tienen un 5% (en la esquizofrenia es el 1%) de posibilidades de desarrollar uno de sus futuros hijos el síndrome, siendo la proporción 100 veces superior que en comparación con la población normal. Los

gemelos monocigóticos han mostrado concordancia del 70%-90% comparado con los gemelos dicigóticos en quienes ocurre en menos del 10% (Varela González et al., 2011).

Un primer aspecto del que se menciona es que los genes juegan un papel dentro de la herencia para que un niño nazca con TEA; ya que hay factores que suman a la probabilidad, como son los niveles bajos de serotonina que provoca condiciones o modificaciones en el neurodesarrollo como el TEA, la esquizofrenia, hiperactividad, depresión, ansiedad, trastorno obsesivo compulsivo, agresividad, insomnio, estrés.

A continuación, TEA secundario (sindrómico, 20% de los niños con autismo) es cuando hay identificada una patología; por ejemplo, trastornos genéticos, trastornos congénitos del metabolismo, infecciones congénitas o adquiridas, encefalopatía hipóxico-isquémica y displasias corticales entre otras. Es importante tener claro siempre que estos estudios deben estar de acuerdo con los datos obtenidos en la historia clínica y la exploración física del paciente (Varela González et al., 2011). Al respecto conviene decir que el TEA secundario se caracteriza por alteraciones metabólicas y esto ocurre cuando hay reacciones químicas que se transforman, cambiando su estructura molecular y sus enlaces en otras sustancias llamadas productos., ya que los niños con TEA suelen tener genes defectuosos y ser seleccionistas con su alimentación, esto puede causar que el cuerpo tenga demasiadas o muy pocas sustancias que necesita para mantenerse saludables.

Diferentes estudios han reportado que dicha población muestra un elevado número de conductas de rechazo al alimento y que tiene un repertorio de alimentación más restringido que los menores con desarrollo típico (Bandini et al., 2010; Collins et al., 2003; Nadon et al., 2010). Lo que significa que, a los niños con TEA no les gustan todos los alimentos, ya que suelen ser asociados con dolores estomacales o por el sabor y esto reduce la ingesta de variación de alimentos y por ello su nutrición es pobre en algunos nutrientes, algunos de ellos se les hace hacer una dieta restringida con la finalidad de disminuir el autismo. Es importante que el nutriólogo guíe la alimentación de los niños con TEA para que lleven una adecuada alimentación. Por otra parte, la detección temprana se da mediante la observación y caracterización de pautas conductuales en el desarrollo infantil, pues al observar la nula o casi nula respuesta a estímulos de los niños pequeño se activa la alerta en los padres o cuidadores al no recibir la respuesta esperada, ya que es difícil determinar la presencia del TEA antes de los 12 a 15 meses (Barbaro y Dissanayake, 2009).

Por tanto, la observación e interacción con los niños pequeños puede ser de utilidad para tomar cartas en la problemática e intervenir por medio de un especialista y proceder a las

pruebas pertinentes para el diagnóstico. Así la intervención será la más oportuna y habrá mayores posibilidades de adecuar el aprendizaje a través de instrumentos específicos e intervención clínica. Con todo lo anterior se afirma que los criterios diagnósticos actuales incluyen indicadores específicos que pueden facilitar el diagnóstico temprano del TEA, lo que es crucial para iniciar intervenciones y apoyos lo antes posible.

En el caso de la orientación de la planificación de tratamientos y apoyos para niños con TEA, es fundamental considerar una variedad de enfoques y estrategias personalizadas. Puesto que, la definición clara de los criterios diagnósticos actuales ayuda a orientar la planificación de tratamientos y apoyos personalizados para las personas con TEA, considerando sus necesidades individuales y fortalezas.

Por ello, la intervención temprana favorece al iniciar intervenciones lo antes posible para maximizar el potencial de desarrollo del niño. Por igual, trabajar con un equipo interdisciplinario que incluya profesionales como psicólogos, terapeutas del habla, terapeutas ocupacionales y educadores especializados.

Además, utilizar enfoques terapéuticos respaldados por evidencia científica, como la terapia conductual aplicada (ABA) y la terapia del habla y lenguaje. Y no menos importante, adaptar los programas de intervención a las necesidades específicas de cada niño, considerando sus fortalezas y desafíos únicos. Al respecto conviene decir que, involucrar a la familia en el proceso de tratamiento y brindar apoyo, educación y recursos para promover el bienestar del niño y la familia en su conjunto, con la finalidad de hacer equipo y las funciones tengan un mayor provecho.

Con todo lo anterior, es importante trabajar en colaboración con el sistema educativo para implementar adaptaciones curriculares y apoyos necesarios en el entorno escolar y realizar un seguimiento continuo del progreso del niño y ajustar el plan de tratamiento según sea necesario para garantizar su efectividad a lo largo del tiempo (Saldaña, 2011).

Es necesario recalcar que la terapia ABA es un enfoque estructurado y basado en la evidencia que puede ser muy efectivo para ayudar a los niños con TEA a desarrollar habilidades de comunicación y reducir comportamientos problemáticos. La clave del éxito radica en la personalización de las intervenciones y el uso de refuerzos positivos para motivar al niño.

Aquí vale la pena decir, que los criterios diagnósticos actuales sirven como base para la investigación en el TEA, permitiendo la comparación de resultados entre estudios y la generación de conocimiento científico. Además, guían la práctica clínica al proporcionar un

marco común para la evaluación y el tratamiento. Puesto que los criterios diagnósticos actuales desempeñan un papel crucial en la definición y clasificación del TEA en la actualidad, contribuyendo a una identificación más precisa, una planificación de intervenciones más efectiva y una mayor comprensión de la diversidad dentro del TEA.

Las aportaciones en las investigaciones destacan la importancia de comprender la evolución del concepto de TEA a lo largo del tiempo, desde las primeras descripciones de Leo Kanner y Hans Asperger, hasta las investigaciones y avances actuales en el campo; y se resalta cómo la conceptualización del TEA ha evolucionado a lo largo de los años, pasando de ser considerado un trastorno raro y poco comprendido a ser reconocido como un espectro con diversas manifestaciones y necesidades. Inicialmente, TEA fue descrito de manera más limitada y estereotipada, lo que llevó a una percepción errónea que era un trastorno poco común y comprendido. Sin embargo, a medida que se realizaron más investigaciones y se amplió el conocimiento en el campo, se comenzó a reconocer la heterogeneidad del TEA y la variedad de manifestaciones que puede presentar en diferentes individuos.

Por parte como respuesta de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y sus asociados reconocen la necesidad de fortalecer la capacidad de los países para promover una salud y un bienestar óptimos para todas las personas con TEA.

Los esfuerzos de la OMS se centran en aumentar el compromiso de los gobiernos con la adopción de medidas que mejoren la calidad de vida de las personas con TEA y proporcionar orientación sobre políticas y planes de acción que aborden el TEA en el marco más general de la salud, la salud mental y cerebral y las discapacidades, aunado a contribuir y fortalecer la capacidad del personal de salud para proporcionar una atención adecuada y eficaz a las personas con TEA y promover normas óptimas para su salud y bienestar; y por último, fomentar los entornos inclusivos y favorables para las personas con TEA y otras discapacidades del desarrollo y prestar apoyo a sus cuidadores.

Por consiguiente, estos esfuerzos buscan garantizar que las personas con TEA reciban el apoyo necesario no solo en términos de atención médica, sino también en su integración social y calidad de vida general, contribuyendo a una sociedad más inclusiva y comprensiva (OMS, 2015).

Por tanto, el concepto de espectro autista, introducido en parte por la inclusión del Trastorno del Espectro Autista en los manuales diagnósticos actuales, ha permitido una comprensión más amplia y flexible del TEA. Esta perspectiva reconoce que el TEA abarca

una gama de perfiles clínicos, habilidades y desafíos, lo que requiere enfoques individualizados y adaptados a las necesidades específicas de cada persona. Así en la actualidad, se enfatiza la importancia de adoptar un enfoque centrado en la persona, que valore la diversidad y promueva la inclusión de las personas en el TEA en todos los ámbitos de la sociedad. Estos cambios han contribuido a una mayor conciencia, aceptación y apoyo a las personas con TEA, fomentando un enfoque más inclusivo y respetuoso hacia su diversidad.

1.3.1 Similitudes y diferencias entre el TEA y el SA

El Trastorno del Espectro Autista y el Síndrome de Asperger son dos condiciones que forman parte del espectro autista. Las investigaciones actuales acerca de los subtipos del TEA sugieren que los diferentes subtipos solo difieren en cuanto al nivel de severidad de síntomas y capacidad intelectual (CI) (Carmona y Parra, 2003).

Por tanto, el TEA se determina dependiendo del grado del nivel del espectro, y del mismo modo, se deberá abordar para su tratamiento. El Trastorno del Espectro Autista (TEA) y el Síndrome de Asperger (SA) son condiciones que se encuentran dentro del espectro de los trastornos del desarrollo, pero presentan tanto similitudes como diferencias significativas. Tanto el TEA como el SA comparten características como dificultades en la comunicación social, patrones de comportamiento repetitivos y una gama restringida de intereses.

Ambos trastornos tienen un origen neurobiológico y se cree que están influenciados por factores genéticos y ambientales, se diagnostican a través de observaciones del comportamiento y el desarrollo, y pueden requerir la evaluación de un equipo multidisciplinario. Las estrategias de intervención y apoyo educativo pueden ser similares, enfocándose en mejorar las habilidades sociales, la comunicación y la adaptación a la vida diaria.

Las diferencias; en el TEA, especialmente en los casos más severos, puede haber un retraso significativo en el desarrollo del lenguaje y la comunicación verbal. En contraste, las personas con SA generalmente tienen habilidades lingüísticas más desarrolladas y pueden comunicarse de manera efectiva, aunque pueden tener dificultades con la comunicación social y la comprensión de las normas sociales. Las personas con SA suelen tener un coeficiente intelectual promedio o superior, mientras que en el TEA puede haber una mayor variabilidad en el cociente intelectual, con algunos individuos presentando discapacidades intelectuales.

Aunque ambos pueden mostrar intereses restringidos, las personas con SA la mayor parte de las veces tienen intereses más profundos y específicos, que pueden ser más elaborados y complejos. En el TEA, los intereses pueden ser más variados y menos desarrollados. El Diagnóstico, en el SA se consideraba un diagnóstico separado en el DSM-IV, pero en el DSM-5 se ha integrado dentro del TEA como un nivel de gravedad. Esto significa que el SA ya no se diagnostica como una entidad independiente, sino que se clasifica dentro del TEA. Las personas con SA pueden tener un deseo más fuerte de interactuar socialmente, aunque pueden no entender las normas sociales. En cambio, algunas personas con TEA pueden mostrar menos interés en la interacción social.

Por tanto, aunque el TEA y el SA comparten varias características y se encuentran en el mismo espectro de trastornos del desarrollo, difieren en aspectos clave como la comunicación, el nivel cognitivo y la forma en que se manifiestan los intereses y comportamientos. La comprensión de estas similitudes y diferencias es crucial para proporcionar el apoyo adecuado a las personas afectadas (Carmona y Parra, 2003).

En el caso del Asperger, Volkmar y Klin (1998) mantienen que “existe poco desacuerdo en reconocer que el Síndrome de Asperger forma parte del continuo del autismo... pero lo que parece menos claro es si como condición es cualitativamente distinta al Trastorno Autista de Alto Funcionamiento” (p.113). Por otro lado, Szatmari (1998), al llegar a este punto se concluye que el TEA y el Asperger son condiciones muy parecidas y que a la fecha se clasifican igual, pero con características diferentes, y que por falta de estudios empíricos que demuestren con absoluta seguridad las diferencias se clasifican dentro del mismo diagnóstico.

A aquí algunas similitudes entre el TEA y el Síndrome de Asperger. Tanto las personas con TEA como con Síndrome de Asperger pueden tener dificultades para comunicarse de manera efectiva, interpretar las señales sociales y establecer relaciones interpersonales, ambos trastornos pueden presentar comportamientos repetitivos o estereotipados, así como intereses restringidos y actividades obsesivas. Tanto las personas con TEA como con Síndrome de Asperger pueden experimentar sensibilidades sensoriales atípicas, como hipersensibilidad o hiposensibilidad a estímulos sensoriales como el sonido, la luz o el tacto. Asimismo, ambos trastornos pueden implicar dificultades en la flexibilidad cognitiva, lo que puede manifestarse en resistencia al cambio, rigidez en el pensamiento o dificultad para adaptarse a nuevas situaciones.

Según Vázquez et al. (2015), el Síndrome de Asperger ya no se considera como una entidad separada, sino que se engloba dentro del diagnóstico más amplio de Trastorno del Espectro Autista. Esto significa que las personas que anteriormente recibían un diagnóstico de Síndrome de Asperger, trastorno autista o trastorno generalizado del desarrollo no especificado de otro modo, ahora se les aplicará el diagnóstico de trastorno del espectro autista.

Por ello, en la actualidad, se enfatiza la importancia de adoptar un enfoque centrado en la persona, que valore la diversidad y promueva la inclusión de las personas en el TEA en todos los ámbitos de la sociedad. Este cambio en la conceptualización del TEA ha contribuido a una mayor conciencia, aceptación y apoyo a las personas con TEA, fomentando un enfoque más inclusivo y respetuoso hacia su diversidad.

Se resalta la importancia de las intervenciones tempranas, especialmente durante la edad preescolar temprana y la edad escolar, para mejorar el desarrollo y el bienestar de los niños con TEA. Del mismo modo, las terapias que involucran a los padres han demostrado ser efectivas en mejorar la interacción padres-hijo, promoviendo el comportamiento comunicativo del niño y reduciendo la prevalencia de depresiones en las madres.

También, se menciona que algunas familias buscan apoyo en terapias alternativas como la musicoterapia, equitación, y relajación, aunque no hay evidencia científica que respalde la eficacia de estas terapias.

Estos estudios subrayan la importancia de las intervenciones tempranas, el papel activo de los padres en el tratamiento, y la necesidad de abordar las necesidades individuales de cada paciente con TEA para mejorar su pronóstico y calidad de vida, de igual forma, se hace referencia a esta información como parte referencial que involucra el tema sobre el TEA y sus diferentes matices (Vázquez et al., 2015).

1.3.2 Consideraciones científicas

En torno al TEA existen creencias erróneas y mitos difundidos que requieren ser abordados y corregidos con evidencia científica y hechos comprobados; se propone desmentir los mitos comunes sobre el TEA y presentar las realidades científicas del trastorno del espectro autista, hacer una revisión exhaustiva y basada en evidencia científica sobre el TEA, con el fin de desmentir los mitos y ofrecer una comprensión clara y precisa de la condición y se busca informar tanto a profesionales especializados como al público en general sobre los aspectos científicos del TEA, incluyendo su etiología, sintomatología, diagnóstico,

tratamiento y pronóstico. Además, promover una mayor conciencia y comprensión del TEA, contribuyendo así a una mejor calidad de vida para las personas afectadas por este trastorno. (Álvarez-López 2014).

Algunas consideraciones científicas que recientemente se presentan notablemente es el interés en el estudio del TEA relacionado con la región 15q11-q13. Se estima que esta región está implicada en el 1-4% de los casos de autismo [1,2], lo que la convierte en una de las causas genéticas más comunes identificadas. Dentro de esta región, se pueden identificar tres condiciones diferentes asociadas al autismo: el síndrome de Prader-Willi (SPW) junto con TEA, el síndrome de Angelman (SA) con TEA, y la duplicación 15q11-q13 asociada al TEA (Artigas, 2005).

Dicho de otro modo, La región 15q11-q13 del cromosoma 15 ha atraído considerable atención en la investigación del TEA debido a su implicación en un porcentaje significativo de casos, que varía entre el 1 y el 4%. Esto significa que, al estudiar las causas genéticas del TEA, esta región se considera una de las más prevalentes identificadas hasta la fecha.

Dentro de esta región, se han asociado tres condiciones específicas con el Trastorno del Espectro Autista:

1. Síndrome de Prader-Willi (SPW) con TEA: Este síndrome es causado por la pérdida de función de ciertos genes en la región 15q11-q13 heredados del padre. Los individuos con SPW típicamente presentan características como obesidad, problemas de comportamiento y, en algunos casos, síntomas de TEA.
2. Síndrome de Angelman (SA) con TEA: A diferencia del SPW, el SA es causado por la pérdida de función de genes en la misma región, pero que se heredan de la madre. Los individuos con SA tienen un desarrollo neurológico anormal, dificultades de comunicación y, algunas veces, presentan comportamientos con TEA.
3. Duplicación 15q11-q13 asociada al TEA: Esta condición implica una duplicación de esta región en el cromosoma 15 y se ha observado que también está vinculada a trastornos del espectro autista, lo que implica que la alteración genética puede contribuir al desarrollo de características del TEA.

Cada una de estas condiciones proporciona información valiosa sobre cómo las alteraciones en la genética pueden influir en el desarrollo del TEA y subraya la importancia

de la investigación en esta región específica del ADN para entender mejor las bases biológicas del TEA.

Por tanto, se destaca la importancia de comprender el TEA como un trastorno que se caracteriza por déficits verbales, comunicativos y afectivos, acompañados de conductas obsesivas que persisten a lo largo de la vida. Además, en el pasado se consideraba un trastorno raro, pero en la actualidad su incidencia ha aumentado considerablemente, lo que ha generado especulaciones y la necesidad de información tanto para los padres como para los médicos.

Así, la evolución en la percepción social del TEA también destaca la importancia de una mayor toma de conciencia y comprensión de esta condición en la sociedad actual para promover una mejor calidad de vida para las personas que lo padecen y sus familias. Puesto que, la toma de conciencia implica educar a la sociedad sobre qué es el TEA, sus características, y cómo afecta a las personas en diferentes aspectos de su vida. La comprensión va más allá de la simple información; se trata de empatizar con las experiencias de las personas con TEA y sus familias, reconociendo sus desafíos y celebrando sus logros.

Así, fomentar la toma de conciencia y comprensión puede llevar a una mejor integración social, a la reducción del estigma y a la promoción de políticas y prácticas que apoyen el desarrollo y bienestar de las personas con TEA. Esto incluye la importancia de un diagnóstico temprano y un tratamiento adecuado, así como la necesidad de recursos y apoyo para las familias. Al educar a la sociedad sobre estos aspectos, se busca desmitificar creencias erróneas y estereotipos que pueden llevar a la discriminación o al malentendido (Álvarez-López 2014).

Por otro lado, la comprensión implica un nivel más profundo de conexión emocional y empatía. No se trata solo de conocer los hechos, sino de entender las experiencias vividas por las personas con TEA y sus familias.

La discusión sobre la creciente incidencia del TEA subraya la importancia de avanzar en nuestra comprensión del trastorno para mejorar la detección temprana, la intervención y el apoyo a las personas con trastornos del espectro autista; se enfatiza la importancia de diagnosticar el TEA oportunamente y se menciona la necesidad de implementar tratamientos oportunos para garantizar un desarrollo favorable en los aspectos intelectual, funcional y social de los niños con TEA, así como la necesidad de aplicar tratamientos a

tiempo para asegurar un desarrollo favorable en los aspectos intelectuales, funcionales y sociales de los niños con TEA. (Álvarez-López 2014).

Por tanto, el diagnóstico precoz del TEA es fundamental para iniciar intervenciones tempranas que puedan mejorar el pronóstico y la calidad de vida de los niños afectados e Identificar los signos y síntomas del TEA en etapas tempranas donde permite implementar estrategias de tratamiento adecuadas que promuevan un desarrollo positivo en diversas áreas, como la comunicación, las habilidades sociales y el funcionamiento cognitivo. (Álvarez-López 2014).

Además, se resalta la importancia de difundir información sobre la sintomatología del TEA a educadores; la detección temprana y el acceso a intervenciones especializadas. El apoyo temprano y continuo puede contribuir significativamente a mejorar la calidad de vida y el bienestar de los niños con TEA, permitiéndoles alcanzar su máximo potencial en diferentes aspectos de su desarrollo. Se hace referencia a los avances en la investigación científica sobre el TEA, incluyendo aspectos genéticos, neurológicos y psicológicos del trastorno. (Álvarez-López 2014).

En el caso del desarrollo del TEA puede manifestarse de diversas maneras, y cada persona con TEA tiene un conjunto único de habilidades y desafíos. Por ejemplo: algunos individuos con TEA pueden sobresalir en áreas académicas específicas, como matemáticas, ciencias o literatura. Hay casos de personas que han logrado obtener títulos universitarios en campos complejos, demostrando un alto nivel de competencia y dedicación.

Muchos niños con TEA tienen talentos excepcionales en las artes, como la música, la pintura o la escritura. Por ejemplo, algunos músicos con TEA han alcanzado reconocimiento internacional por su habilidad para tocar instrumentos o componer música, mostrando una creatividad y sensibilidad únicas. Otros, pueden destacar en áreas técnicas, como la programación de computadoras o la ingeniería. Existen ejemplos de personas con TEA que han desarrollado software innovador o han trabajado en proyectos tecnológicos avanzados, aprovechando su atención al detalle y su capacidad para resolver problemas. (Álvarez-López 2014).

Aunque el TEA puede presentar desafíos en la comunicación y la interacción social, con el apoyo adecuado, algunas personas pueden desarrollar habilidades sociales efectivas. Por ejemplo, a través de terapias y entrenamiento, pueden aprender a establecer relaciones significativas y participar en actividades grupales.

Con el tiempo y el apoyo adecuado, muchas personas con TEA pueden aprender a vivir de manera independiente. Esto puede incluir habilidades como la gestión del hogar, la administración de finanzas y la búsqueda de empleo. Existen programas que ayudan a las personas con TEA a adquirir estas habilidades, permitiéndoles llevar una vida más autónoma. Del mismo modo, algunos niños con TEA tienen una capacidad excepcional para identificar patrones y resolver problemas complejos. Esto puede ser evidente en campos como la investigación científica o la ingeniería, donde la capacidad de pensar de manera lógica y analítica es crucial. (Álvarez-López 2014).

Otros tantos, poseen una memoria eidética o fotográfica, lo que les permite recordar detalles con gran precisión. Esto puede ser útil en contextos académicos o profesionales, donde la retención de información es valiosa. Estos ejemplos ilustran que, aunque el autismo puede presentar desafíos, también puede estar asociado con habilidades y talentos únicos.

Como se mencionó anteriormente, la investigación en genética ha revelado la presencia de ciertas variaciones genéticas asociadas con un mayor riesgo de TEA, lo que sugiere una influencia hereditaria en la aparición del trastorno. A su vez, los estudios neurobiológicos han proporcionado información sobre las alteraciones en el funcionamiento cerebral de las personas con autismo, destacando diferencias en la conectividad neuronal y en la organización de ciertas áreas cerebrales. (Álvarez-López 2014).

Además, se ha explorado la interacción entre factores genéticos y ambientales en la manifestación del TEA, lo que ha llevado a una comprensión más profunda de la complejidad de este trastorno. Los avances en la investigación científica han permitido identificar posibles biomarcadores y dianas terapéuticas para el TEA, abriendo nuevas perspectivas en el desarrollo de intervenciones más específicas y efectivas para mejorar la calidad de vida de las personas afectadas.

Por lo antes dicho, es necesario seguir investigando para comprender mejor la etiología y el tratamiento del TEA, con el objetivo de mejorar la calidad de vida de las personas afectadas (Álvarez-López 2014).

CAPÍTULO 2. PROCESOS COGNITIVOS, REPRESENTACIÓN Y COMUNICACIÓN

2.1 Estados mentales y representaciones

Las etapas del desarrollo de la teoría de la mente (TDM) descritas por Téllez-Vargas (2006) ofrecen un marco claro para entender cómo evolucionan las habilidades sociales y cognitivas en los niños a medida que crecen.

En la Etapa de la primera fase que es de los 4 a 5 años, se presenta la comprensión de las creencias falsas y en esta etapa, los niños comienzan a entender que otras personas pueden poseer creencias que difieren de las suyas. Esta capacidad es fundamental, ya que marca el inicio de la conciencia de que el mundo es percibido de diversas maneras por diferentes individuos. Como ejemplo: un niño en esta fase puede comprender que, si un amigo cree que un juguete está en un lugar determinado, pero en realidad está en otro, el amigo tiene una creencia falsa sobre la ubicación del juguete.

En la segunda fase que comprende de los 6 a 7 años, el niño “creer lo creído”, en esta fase, los niños desarrollan la habilidad de reconocer que no solo otras personas pueden tener creencias diferentes, sino que también ellos mismos pueden tener creencias equivocadas sobre lo que otros piensan.

Otro ejemplo: Un niño puede darse cuenta de que puede estar equivocado en su suposición de lo que un compañero de juegos cree o siente, lo que requiere un nivel más profundo de reflexión sobre las perspectivas ajenas.

Por último, en la tercera fase de 9 a 11 años los niños adquieren la habilidad para identificar y comprender las situaciones en las que alguien puede decir algo inapropiado (los “faux pas”) sin darse cuenta de que no debería hacerlo. Esto implica una mayor comprensión de las normas sociales y la sensibilidad hacia cómo los demás pueden interpretar o reaccionar ante ciertas declaraciones.

Ejemplo: Un niño en esta etapa puede notar que un compañero ha hecho un comentario que ofende a otro sin que la persona se dé cuenta y puede comprender por qué eso es inadecuado y cómo podría afectar a los demás.

Por tanto, las implicaciones de estas etapas reflejan un desarrollo progresivo de la capacidad para comprender la perspectiva de los demás y manejar interacciones sociales complejas. A medida que los niños maduran, sus habilidades para navegar relaciones

interpersonales mejoran significativamente, lo que es importante para su bienestar emocional y social.

El marco de Téllez-Vargas destaca la importancia de estas habilidades en el contexto educativo y en la vida cotidiana, sugiriendo que la enseñanza y la práctica de la empatía y la conciencia emocional son fundamentales durante el desarrollo temprano.

De igual forma, Wenger (1987) define a los modelos mentales como una representación interna de un sistema físico utilizado por una persona o un programa para razonar, explicar, inferir y predecir acerca de los procesos que involucran tal sistema. Son la base de la comprensión humana, ya que durante el aprendizaje las personas desarrollan estas representaciones para guiar su desempeño en las tareas que realizan.

Según el autor, en el TEA hay dificultades en la capacidad de comprender y predecir las acciones de los demás debido a un déficit en la teoría de la mente, es decir, que la mente está compuesta por módulos especializados para diferentes funciones cognitivas y se considera que puede haber alteraciones en estos módulos cognitivos, donde las personas simulan mentalmente las experiencias de los demás para comprender sus estados mentales.

Así pues, la relación entre la teoría de la mente y el TEA se ha explorado en varios estudios. Más y aunque no es una teoría en sí misma, se indica como un modelo explicativo del TEA, que se basa en la capacidad de aplicar estados mentales a otros y distinguir entre los propios y los ajenos.

Según Wenger (1987), el TEA se caracteriza por un déficit en la capacidad de atribuir estados mentales a uno mismo y a otras personas para explicar el comportamiento. Este déficit en la mentalización se ha asociado con la "ceguera mental" en el TEA, donde la persona tiene dificultades para comprender y predecir las acciones de los demás."

A continuación, se ha sugerido que en el TEA existe una incapacidad para leer la mente de los demás, lo que impide que los individuos se den cuenta de lo que piensan, creen o desean otras personas. Esta dificultad en la mentalización se ha relacionado con la "ceguera mental" como un rasgo fundamental.

La socialización, la comunicación y la imaginación están relacionados con dificultades en la capacidad de relacionarse normalmente con las personas y las situaciones. Estos problemas comportamentales del TEA han sido asociados con déficits en la teoría de la mente (Wenger, 1987). En otras palabras, la teoría de la mente y sus implicaciones en la capacidad de atribuir estados mentales a uno mismo y a otros han sido fundamentales para

comprender las dificultades cognitivas y sociales presentes en el TEA. Los estudios mencionados resaltan la importancia de investigar cómo estas habilidades cognitivas afectan el desarrollo y la adaptación de las personas con TEA en contextos sociales.

Baron-Cohen (1990) ha trabajado en la idea de que la empatía puede ser conceptualizada como un espectro, donde las personas pueden tener diferentes niveles de habilidad en estos componentes y variaciones en su capacidad de empatizar (actitud), lo que también podría ayudar a entender las diferencias en el comportamiento emocional entre neurotípicos y personas dentro del TEA.

El segundo elemento de la empatía es el componente efectivo, según Simon Baron-Cohen (2005), se refiere a la capacidad emocional de una persona para empatizar con los sentimientos de los demás. Este aspecto implica que una persona no solo reconoce las emociones en los demás, sino que también siente una respuesta emocional a esas emociones. Por ejemplo, si alguien ve a otra persona llorar, puede experimentar tristeza o angustia al mismo tiempo, lo que les permite conectarse emocionalmente. También incluye la motivación para actuar en respuesta a las emociones de los demás. Esto podría manifestarse en un deseo de consolar a alguien que está triste o de ayudar a alguien que está en necesidad, reflejando así una respuesta que va más allá del simple reconocimiento emocional. Para poder empatizar efectivamente, una persona también necesita regular sus propias emociones. Si alguien experimenta una fuerte reacción emocional, puede ser difícil ofrecer apoyo a otro, por lo que la regulación emocional es una parte integral del componente efectivo de la empatía. Ya que, un entendimiento efectivo de las emociones de los demás también puede profundizar las relaciones interpersonales y fomentar un ambiente de apoyo social. Las personas que son efectivas en la empatía suelen ser mejores amigos, colegas o compañeros porque pueden entender y responder adecuadamente a las necesidades emocionales de los demás.

En personas con TEA, puede haber dificultades en el componente efectivo de la empatía. Esto no significa que estas personas no puedan sentir emociones o querer ayudar, pero pueden tener problemas para reconocer las señales emocionales de otros o pueden lidiar con la sobrecarga emocional, lo que afecta su capacidad para responder adecuadamente. El componente efectivo de la empatía implica una conexión emocional y la capacidad de responder de manera adecuada a las emociones de los demás, influenciada por cómo se manejan y regulan las propias emociones y la comprensión de este componente puede ayudar a abordar y mejorar las interacciones sociales en personas con diferentes capacidades emocionales (Baron-Cohen, 2005).

Por tanto, las habilidades cognitivas y sociales desempeñan un papel crucial en el TEA, donde la Teoría de la Mente destaca la importancia de la capacidad de atribuir estados mentales a uno mismo y a otros en el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas.

En el TEA, se plantea que los déficits en la Teoría de la Mente pueden dificultar la comprensión de las intenciones, creencias y deseos de los demás, lo que impacta negativamente en las interacciones sociales. Como lo es, déficit afectivo-social y habilidades sociales, déficits cognitivos que tienen una naturaleza afectiva. Esto implica que las dificultades en la expresión y comprensión de las emociones pueden influir en las habilidades sociales de las personas con TEA. Por ejemplo, dificultad para reconocer y responder adecuadamente a las emociones de los demás. Los individuos con TEA no identifican cuando otra persona les bromea o alburia; ellos no reconocen los dobles sentidos o palabras asociadas con una intención vaga.

Como si fuera poco, en el reconocimiento de emociones, los individuos con TEA no tienen la capacidad de identificar y comprender las emociones que expresan los demás a través de señales no verbales, como expresiones faciales, tono de voz y lenguaje corporal. Las personas con autismo suelen tener dificultades para interpretar estas señales, lo que puede llevar a malentendidos en las interacciones sociales. Por ejemplo, pueden no darse cuenta de que una persona está enojada o triste, incluso si estas emociones son evidentes para los demás. Esta falta de reconocimiento puede resultar en una incapacidad para anticipar cómo se sienten los demás y, por lo tanto, no pueden ajustar su comportamiento en consecuencia.

Otro ejemplo sería, si un amigo está triste, una respuesta adecuada podría ser ofrecer consuelo o apoyo. Sin embargo, las personas con autismo pueden no saber cómo ofrecer ese apoyo o pueden responder de manera inapropiada, como ignorar la situación o reaccionar de forma que no se alinea con la emoción del otro. Esto puede llevar a que las interacciones sociales se sientan frías o desconectadas, lo que puede afectar negativamente las relaciones interpersonales.

En otras palabras, la dificultad para reconocer y responder adecuadamente a las emociones de los demás puede resultar en interacciones sociales desafiantes y en la formación de relaciones afectivas, ya que las personas con TEA pueden no captar las sutilezas emocionales que son fundamentales para la comunicación humana efectiva (Echeverry, 2010).

En la Teoría de las Funciones Ejecutivas, Russell (2000) y Ozonoff (2000) plantean como causas primarias del autismo un déficit en la función ejecutiva responsable del control y la inhibición del pensamiento y la acción. Estas funciones son necesarias tanto para una acción motora muy sencilla, como para planificar y ejecutar pensamientos e intenciones complejas. Las funciones ejecutivas están involucradas en múltiples procesos complejos, básicamente en inferencia social, motivación, ejecución de la acción, e incluso lenguaje.

Lo cual significa, que las funciones ejecutivas son esenciales incluso para realizar tareas motoras básicas. Por ejemplo, al levantarse de una silla, una persona debe coordinar su movimiento, asegurarse de que tiene suficiente equilibrio y decidir el momento adecuado para actuar. Esta coordinación y control son ejemplos de cómo las funciones ejecutivas facilitan acciones cotidianas. Definitivamente, la teoría de las funciones ejecutivas y habilidades cognitivas indica que en el TEA puede haber dificultades, como la planificación, organización y control de la conducta. Estas dificultades cognitivas pueden afectar la capacidad de las personas con TEA para adaptarse a diferentes situaciones y contextos sociales.

La coordinación de funciones complejas, donde se destaca que las habilidades deficientes en el TEA son muy complejas y dependen de la coordinación de múltiples funciones cognitivas y sociales. Esto sugiere que los desafíos en el TEA no se limitan a una sola área, sino que involucran una interacción compleja entre diferentes habilidades. Por consiguiente, nos lleva a comprender la complejidad de los desafíos que enfrentan las personas con TEA en su interacción con el mundo que les rodea.

Por otro lado, las diferentes teorías resaltan la importancia de no solo enfocarse en las dificultades cognitivas, sino también en las habilidades sociales y afectivas que pueden estar afectadas en esta población. Estas perspectivas nos recuerdan que el autismo es un trastorno complejo que involucra una interacción de múltiples factores.

Para Norman (1983, en Echeverry, 2010) existen 3 tipos de representaciones mentales: las representaciones proposicionales, las imágenes y los modelos mentales. En este sentido, las representaciones mentales juegan un papel fundamental en nuestra capacidad para comprender el mundo que nos rodea y para interactuar con él de manera efectiva. Según las teorías de la mente, existen diferentes tipos de representaciones mentales que nos permiten procesar la información de manera interna y realizar inferencias sobre el entorno. Estas representaciones consisten en cadenas de símbolos que corresponden a un lenguaje natural y pueden ser expresadas verbalmente. Nos permiten codificar información de manera abstracta y realizar operaciones cognitivas complejas a través del

lenguaje. Al respecto conviene decir que son un tipo de representación mental que se utiliza para expresar información de manera estructurada y lógica.

Un ejemplo de representación proposicional sería la siguiente afirmación: "El gato está sobre la mesa". En este caso, la cadena de símbolos que conforman la proposición nos permite codificar la información sobre la posición del gato de manera abstracta y comunicar a otros de forma verbal.

En el caso de las imágenes mentales, son representaciones visuales altamente específicas que pueden surgir tanto de la percepción como de la imaginación que nos permiten visualizar objetos y situaciones en nuestra mente, lo que facilita la comprensión y el recuerdo de información visual. Por ejemplo, un niño con TEA puede visualizar con precisión un lugar que ha visitado, recordando cada detalle de la decoración, los colores y la disposición de los muebles. Esto puede ayudarles a recordar y describir experiencias pasadas.

Otro ejemplo, es cuando se imagina un paisaje con un árbol frondoso y un río serpenteante. Esta imagen mental que has creado en tu mente representa de manera visual los elementos descritos, permitiéndote visualizar la escena sin necesidad de tenerla físicamente presente.

Los modelos mentales son representaciones internas de sistemas físicos que utilizamos para razonar, explicar, inferir y predecir sobre procesos que involucran dichos sistemas. Estas representaciones nos ayudan a comprender el funcionamiento de objetos y situaciones complejas, guiando nuestro pensamiento y comportamiento.

En relación con los estados mentales, las representaciones mentales nos permiten no sólo procesar información de manera abstracta, visual o conceptual, sino también atribuir estados mentales a nosotros mismos y a los demás. Estas representaciones internas son fundamentales para nuestra capacidad de comprender las intenciones, deseos, creencias y emociones de las personas que nos rodean, lo que a su vez influye en nuestras interacciones sociales y en nuestra capacidad para predecir y explicar el comportamiento humano.

Por consiguiente, las representaciones mentales desempeñan un papel esencial en nuestra cognición y en nuestra capacidad para comprender y atribuir estados mentales, lo que nos permite interactuar de manera significativa con nuestro entorno social y emocional (Echeverry, 2010).

En el caso de los modelos mentales, Wenger (1987) define a los modelos mentales como una representación interna de un sistema físico utilizado por una persona o un programa para razonar, explicar, inferir y predecir acerca de los procesos que involucran tal sistema. Por ejemplo, supongamos que estás tratando de entender cómo funciona un motor de automóvil. En tu mente, creas un modelo mental que representa las diferentes partes del motor y cómo interactúan entre sí para que el vehículo funcione. Este modelo te ayuda a comprender el proceso interno del motor y a predecir su comportamiento en diferentes situaciones.

Estos ejemplos ilustran cómo las representaciones mentales, ya sean proporcionales, visuales o conceptuales, nos permiten procesar información de manera interna y realizar inferencias sobre el mundo que nos rodea, incluyendo la atribución de estados mentales a nosotros mismos y a los demás.

Al reflexionar sobre los ejemplos de representaciones mentales y su relación con las personas con TEA, es importante considerar cómo estas habilidades cognitivas pueden manifestarse de manera diferente en individuos en el TEA. En este sentido, es fundamental reconocer la diversidad de habilidades cognitivas y estilos de pensamiento dentro del TEA, así como la importancia de adaptar las estrategias de apoyo y comunicación para promover el desarrollo de las habilidades de representación mental en un contexto que sea significativo y respetuoso de las necesidades individuales de cada persona con TEA.

Las imágenes mentales en el TEA pueden ser tanto una fortaleza como un desafío. Mientras que algunos individuos pueden tener habilidades excepcionales para visualizar y recordar detalles, otros pueden enfrentar dificultades en la representación de interacciones sociales y emociones. Comprender cómo funcionan las imágenes mentales en personas con TEA puede ayudar a desarrollar estrategias de apoyo que faciliten la comunicación y la interacción social (Echeverry, 2010).

Para Kanner (1943, en Artigas Pallares, 2012), el rasgo fundamental del síndrome de TEA era “la incapacidad para relacionarse normalmente con las personas y las situaciones”. En el contexto del TEA, los gestos y la intencionalidad comunicativa juegan un papel crucial en el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación, como lo son los gestos protodeclarativos; estos gestos son considerados precursores de la comprensión de la mente y de la intencionalidad comunicativa. En el TEA, se ha observado una dificultad para utilizar gestos protodeclarativos, lo que puede afectar la capacidad de establecer y mantener interacciones sociales.

Como se dijo anteriormente, las neuronas espejo son un grupo específico de neuronas que se activan en dos situaciones: cuando una persona lleva a cabo una acción y cuando observa a otra persona realizar la misma acción. Este fenómeno fue descubierto inicialmente en estudios con primates, donde se observó que ciertas neuronas en el cerebro se activaban tanto al ejecutar una acción como al ver a otro primate hacer lo mismo.

En el caso de las personas con TEA las neuronas espejo también son esenciales para el aprendizaje por imitación. Cuando un individuo observa a otro realizar una acción, las neuronas espejo se activan, lo que ayuda al observador a aprender y replicar esa acción. (Artigas Pallares, 2012). Esto es especialmente importante en el desarrollo infantil, donde los niños aprenden muchas habilidades sociales y motoras a través de la observación. Ya que, los gestos, tanto icónicos como metafóricos, sirven como herramientas visuales que pueden complementar o sustituir el lenguaje verbal. Esto es especialmente relevante para personas con TEA que pueden tener dificultades con la comunicación verbal. Los gestos pueden ayudar a transmitir mensajes de manera más clara y efectiva.

A su vez, la comunicación no verbal marcadamente anormal se refleja en el uso de contacto visual, expresión facial, gestos para iniciar o modular la interacción social, por ejemplo, no anticipa para ser tomado en brazos, se pone rígido cuando se le toma en brazos, no mira a la persona o sonríe cuando realiza un contacto social, no recibe o saluda a las visitas, mantiene la mirada perdida en las situaciones sociales. Del mismo modo, se presenta en la ausencia de juego simbólico, como imitar actividades de los adultos, personajes de fantasía o animales; falta de interés en historias sobre acontecimientos imaginarios o secuencias de la misma historia.

Aquí un ejemplo: al hacer un gesto que simula beber de un vaso, se está utilizando un gesto icónico que ayuda a ilustrar la acción de beber. Para las personas con TEA, estos gestos pueden ser más fáciles de entender y utilizar, ya que proporcionan una representación visual clara de lo que se quiere comunicar. Esto puede facilitar la comprensión y la expresión de ideas, especialmente en situaciones donde el lenguaje verbal puede ser confuso o ineficaz.

Del mismo modo, la intencionalidad comunicativa transmite mensajes con un propósito específico, ya que es fundamental en las interacciones sociales y en el TEA, pues se pueden presentar dificultades para comprender y expresar la intencionalidad comunicativa, lo que puede influir en la calidad y la efectividad de la comunicación de los TEA. Así, la atención conjunta enfoca la capacidad de compartir la atención con otros en una actividad o situación, ya que es un aspecto importante de la interacción social. En el TEA, se ha

observado una dificultad para mostrar atención conjunta, lo que puede afectar la capacidad de establecer conexiones sociales y de participar en actividades compartidas.

Por ello, los gestos y la intencionalidad comunicativa son elementos clave en el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación en el TEA. Comprender estas dimensiones es fundamental para diseñar intervenciones efectivas que promuevan la interacción social y la comunicación en las personas con este trastorno. Por tanto, los gestos ayudan a transmitir mensajes de manera más clara y efectiva, ya que pueden proporcionar pistas visuales que acompañan a las palabras. Esto es particularmente útil en la comunicación con personas que tienen dificultades para procesar el lenguaje verbal. Al combinar gestos con palabras, se puede mejorar la comprensión y la retención de la información, facilitando así la interacción social y la expresión de pensamientos y emociones. (Artigas Pallares, 2020).

Es importante dejar claro que el autismo es un espectro, lo que significa que hay una gran diversidad en las capacidades y desafíos de cada individuo. Algunas personas con TEA pueden tener un funcionamiento normal de las neuronas espejo, mientras que otras pueden experimentar dificultades significativas. Esto sugiere que las intervenciones deben ser personalizadas y adaptadas a las necesidades específicas de cada persona; comprender el papel de las neuronas espejo en el TEA, ya que, puede ayudar a desarrollar enfoques terapéuticos que fomenten la imitación y la empatía. Las estrategias que se centran en la observación y la práctica de comportamientos sociales pueden ser beneficiosas para mejorar las habilidades sociales de los TEA.

Al lado de ello, la intencionalidad comunicativa en los TEA puede verse afectada de diversas maneras. Pues las personas con TEA se enfrentan a desafíos en la comunicación social, lo que puede incluir dificultades para iniciar y mantener conversaciones, así como para interpretar las señales sociales de los demás. Esto puede afectar su capacidad para expresar intenciones de manera clara y efectiva. Al respecto conviene decir que, las personas con TEA pueden tener un uso limitado de estas formas de comunicación no verbal, lo que puede dificultar la transmisión de sus intenciones y la comprensión de las intenciones de los demás, pueden tener problemas para inferir las intenciones detrás de las acciones y palabras de los demás.

Esto puede llevar a malentendidos en la comunicación y a una menor capacidad para responder adecuadamente a las interacciones sociales. Es importante reconocer que algunas personas con TEA pueden desarrollar habilidades comunicativas efectivas, mientras que otras pueden tener dificultades más severas (Artigas Pallares, 2012).

Las intervenciones que se centran en mejorar la comunicación social y la intencionalidad comunicativa pueden ser beneficiosas para las personas con TEA. Esto puede incluir el uso de terapias del habla y lenguaje, entrenamiento en habilidades sociales y enfoques que fomenten la comunicación no verbal. Por ejemplo, el terapeuta puede usar juguetes que el niño disfrute, como bloques o figuras de acción, para crear situaciones de juego que requiera que el niño pida ayuda, nombre los objetos o describa lo que está haciendo. Otro claro ejemplo es que, durante un juego de construcción, el terapeuta puede decir: "¿Puedes darme el bloque rojo?" Esto anima al niño a usar el lenguaje para comunicarse.

Puesto que, la intencionalidad comunicativa también está influenciada por el contexto social en el que se encuentra la persona. Crear entornos de apoyo y oportunidades para la interacción social puede ayudar a las personas con TEA a desarrollar y expresar su intencionalidad comunicativa de manera más efectiva.

En definitiva, el contexto de los Trastornos del Espectro Autista abarca una variedad de factores que influyen en la comprensión y experiencia, incluyendo su definición, variabilidad, factores biológicos y ambientales, impacto en la vida diaria, intervenciones disponibles y la percepción social. Este contexto es fundamental para abordar las necesidades de las personas con TEA y promover su bienestar y desarrollo (Artigas Pallares, 2012).

2.2 Proceso de comprensión del lenguaje

2.2.1 Gestos icónicos

Según Kendon (2004), los gestos complementan el lenguaje verbal e influyen en la interacción social y la comunicación para comprender la importancia de los gestos en la comunicación humana y en la expresión de ideas y emociones. Por tanto, los gestos desempeñan un papel crucial en la comunicación humana al complementar el lenguaje verbal y enriquecer la expresión de ideas y emociones. Kendon ha explorado cómo los gestos icónicos y otros tipos de gestos no verbales pueden complementar y reforzar el mensaje verbal, añadiendo una dimensión visual y simbólica a la comunicación. Al hacerlo, los gestos pueden facilitar la comprensión del mensaje, enfatizar puntos clave y transmitir emociones de manera más efectiva.

Los gestos icónicos pueden utilizarse para complementar o reforzar el mensaje verbal, añadiendo información visual y facilitando la comprensión del mensaje. En el TEA, se ha observado que, las personas pueden presentar dificultades en la producción y comprensión

de gestos icónicos, lo que puede afectar la comunicación no verbal y la expresión de ideas y emociones. Estas dificultades pueden influir en la interacción social y en la capacidad de establecer conexiones con los demás, por tanto, es importante tener en cuenta que las dificultades en la producción y comprensión de gestos icónicos en el TEA pueden variar de una persona a otra, y es fundamental abordar estas dificultades de manera individualizada en el contexto de intervenciones terapéuticas y educativas.

Aquí algunos ejemplos de gestos icónicos; señalar hacia un objeto o una persona mientras se menciona verbalmente su nombre, ayuda a dirigir la atención del interlocutor hacia un elemento específico en el entorno; reproducir gestos o movimientos que representan una acción específica mientras se describe verbalmente dicha acción. Este tipo de gesto icónico puede utilizarse para enfatizar o clarificar una idea, hacer un gesto de abrir las manos para indicar algo grande o extender los brazos para mostrar distancia, estos gestos ayudan a transmitir información visual sobre dimensiones espaciales, utilizar gestos faciales o corporales para representar emociones como alegría, tristeza, sorpresa, entre otras. Son importantes para comunicar estados emocionales de manera no verbal, hacer un gesto de escribir en el aire para representar la acción de escribir o dibujar, pueden ser útiles para ilustrar conceptos abstractos de manera visual.

Por tanto, trabajar en el desarrollo y la comprensión de gestos icónicos específicos puede ser parte importante de las intervenciones destinadas a mejorar las habilidades de comunicación y socialización en individuos con TEA.

La importancia de los gestos en la comunicación humana, mostrando cómo complementan el lenguaje verbal, influyen en la interacción social y contribuyen a una comunicación más efectiva y significativa en diversos contextos (Sandoval et al., 2021).

2.2.2 Gestos metafóricos

Muchas ideas o conceptos son difíciles de entender solo con palabras. Y usar representaciones visuales puede ayudar a desglosar estas ideas complejas en elementos más simples y comprensibles, para ello se pueden utilizar los gestos metafóricos que pueden transmitir emociones, ideas o conceptos abstractos de una manera visual y no verbal. En el contexto de la comunicación y la interacción social, los gestos metafóricos pueden ser utilizados para enriquecer la expresión y la comprensión de mensajes, pues al ver una imagen o un diagrama, las personas pueden hacer conexiones más fácilmente y

recordar la información de manera más efectiva, organizar sus pensamientos y a razonar sobre problemas complejos, es una estrategia efectiva para mejorar la comprensión, facilitar el aprendizaje y enriquecer la comunicación (Echeverry, 2010). Por ejemplo, un gesto como "abrir el corazón con las manos" puede ser interpretado metafóricamente como mostrar vulnerabilidad o sinceridad emocional. Otro ejemplo común es el gesto de "levantar los hombros", que puede representar indiferencia, desconocimiento o falta de compromiso.

Además, los gestos metafóricos son parte importante de la comunicación no verbal y pueden variar en su interpretación según el contexto cultural y social en el que se utilicen. Ya que, estos gestos pueden ser especialmente relevantes en el caso de personas con TEA, pues la comprensión de las metáforas y expresiones figuradas puede presentar desafíos para algunos individuos dentro del TEA. Por lo tanto, es importante tener en cuenta la diversidad de estilos de comunicación y comprensión al interactuar con personas con TEA.

Dado que, las personas con TEA pueden experimentar diferencias en el procesamiento sensorial, lo que puede afectar la forma en que perciben y procesan la información auditiva y visual. Estas diferencias sensoriales pueden influir en la comprensión del lenguaje y ciertos estímulos sensoriales pueden resultar abrumadores o distraer a la persona con TEA durante la comunicación. Algunas personas con TEA tienden a tener dificultades con la comprensión de inferencias, metáforas y expresiones figuradas en el lenguaje. Pueden interpretar el lenguaje de manera literal y tener dificultades para comprender el significado implícito o contextual de las palabras y oraciones.

El uso de apoyos visuales, como imágenes, pictogramas o diagramas, puede ser beneficioso para mejorar la comprensión del lenguaje en personas con TEA. En consecuencia, la estructuración clara y concisa del lenguaje, junto con el uso de ayudas visuales, puede facilitar la comprensión y el procesamiento de la información. Así, el proceso de comprensión del lenguaje en individuos con TEA puede ser complejo y requerir enfoques especializados para apoyar el desarrollo de habilidades lingüísticas efectivas. Por ello, la identificación temprana de las dificultades de comprensión del lenguaje y la implementación de intervenciones adecuadas son fundamentales para promover la comunicación y la interacción social. (Sandoval et al., 2021).

2.2.3 Léxico

Más aún, el léxico se refiere al conjunto de palabras que forman parte de un idioma o de un lenguaje específico. Por consiguiente, en el contexto del trastorno del espectro autista,

el léxico puede ser un aspecto relevante para considerar en el desarrollo del lenguaje y la comunicación de las personas con TEA. El desarrollo del léxico en personas con TEA puede variar significativamente y algunos individuos con TEA pueden presentar un vocabulario limitado o dificultades para adquirir nuevas palabras, mientras que otros pueden mostrar un vocabulario extenso y especializado en áreas de interés particular; como lo es la ecolalia, que es la repetición involuntaria o intencionada de palabras o frases escuchadas previamente, es un fenómeno común en algunas personas con TEA. La ecolalia puede influir en la diversidad y la funcionalidad del léxico de la persona, ya que en ocasiones la repetición de palabras puede dificultar la expresión de ideas originales.

Además, se pueden presentar dos tipos de ecolalia:

- Ecolalia Inmediata: Ocurre cuando la repetición se produce inmediatamente después de escuchar la frase. Por ejemplo, si alguien dice "¿Quieres un bocadillo?", la persona puede responder "¿Quieres un bocadillo?" en lugar de dar una respuesta directa.
- Ecolalia Tardía: Se refiere a la repetición de frases o diálogos que se han escuchado en un momento anterior, a veces días o semanas después. Por ejemplo, un niño puede repetir una línea de una película que vio hace días en un contexto completamente diferente.

También las personas con TEA suelen presentar intereses restringidos y actividades repetitivas. Estos intereses particulares pueden influir en el léxico que utilizan, ya que tienden a adquirir y utilizar un vocabulario especializado relacionado con sus áreas de interés específicas. En el caso de los apoyos visuales, como tarjetas con imágenes o pictogramas, puede ser beneficioso para ampliar el léxico de las personas con TEA. Por tanto, los apoyos visuales pueden facilitar la asociación entre palabras y objetos, acciones o conceptos, lo que puede favorecer la adquisición y el uso de nuevas palabras.

Por ello las intervenciones educativas y terapéuticas para mejorar el léxico en personas con TEA suelen incluir estrategias para fomentar la expansión del vocabulario, la categorización de palabras, la asociación de palabras con imágenes y la generalización del uso del léxico en diferentes contextos.

Esto nos lleva a que el léxico en individuos con TEA puede presentar características particulares debido a las diferencias en el desarrollo del lenguaje y la comunicación. La consideración de estos aspectos es fundamental para diseñar intervenciones efectivas que

promuevan el desarrollo del léxico y mejoren la comunicación en personas con TEA (Sandoval et al., 2021).

Al lado de ello, la ecolalia también es útil para el progreso de la comunicación en los TEA, pues puede ser una estrategia que utilizan algunas personas para procesar el lenguaje y aprender nuevas palabras o frases. Al repetir lo que han escuchado, pueden estar intentando entender y asimilar el lenguaje, sirve como una forma de autorregulación emocional. Repetir ciertas frases proporciona consuelo o ayuda a la persona a manejar la ansiedad, en algunos casos, la ecolalia es parte del juego o una forma de estimulación sensorial, donde la repetición de sonidos o frases es placentera para la persona (Álvarez, 2014).

2.2.4 Pragmática y la comunicación

En el marco del estudio del TEA, se contemplan los denominados “déficits persistentes” en la comunicación social, interacción social, patrones repetitivos y restringidos de comportamiento, actividades e intereses que surgen durante el desarrollo y que causan un deterioro significativo en el funcionamiento social, laboral y en funcionamiento general (American Psychiatric Association, 2013).

Es decir, la pragmática y la comunicación en personas diagnosticadas con Trastorno del Espectro del Autismo son áreas críticas que requieren atención especial debido a las dificultades inherentes que enfrentan estas personas en la interacción social y el uso del lenguaje, ya que para ellos imitar el lenguaje y enfatizar palabras clave son cruciales en su habilidad para comunicarse, en situaciones sociales, presentan dificultades para interpretar señales sociales, mantener conversaciones y utilizar el lenguaje de manera adecuada según el contexto, Iniciar y mantener conversaciones, comprender el significado implícito o las sutilezas del lenguaje, usar el lenguaje de manera flexible en diferentes contextos y en muchos casos reconocer y responder a las emociones y reacciones de los demás.

Al respecto conviene decir que para ello se pueden aplicar técnicas que favorecen el aprendizaje de la comunicación usando entornos de aprendizaje que imitan situaciones de la vida real, donde los niños pueden practicar habilidades de comunicación en contextos significativos, utilizando juegos y actividades que fomentan la interacción, ya que esto crea un ambiente relajado y divertido, lo que puede reducir la ansiedad y facilitar la participación de los niños. Este enfoque permite que los niños se sientan más cómodos al interactuar con otros, lo que es crucial para el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas.

Además de los instrumentos, las intervenciones son elementos importantes que impactan el lenguaje pragmático. Las investigaciones a continuación siguen esta línea permitiendo identificar y describir intervenciones que ayuden a atender la dimensión social del lenguaje (Ingersoll et al., 2012).

La afirmación sobre la importancia de las intervenciones en el impacto del lenguaje pragmático se refiere a la necesidad de implementar estrategias específicas que ayuden a mejorar las habilidades comunicativas en personas diagnosticadas con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA). Por consiguiente, los juegos suelen requerir que los participantes se comuniquen entre sí, ya sea verbalmente o a través de gestos y expresiones. Esto proporciona oportunidades para practicar habilidades como iniciar y mantener conversaciones, pues se requieren turnos o colaboración para fomentar la práctica de iniciar interacciones y responder a los demás. De la misma manera, a través de la observación de las reacciones de otros jugadores, los niños pueden aprender a leer y responder a las emociones y comportamientos de sus compañeros.

Puede agregarse que, el Psicólogo Educativo tiene la capacidad para diseñar actividades lúdicas para trabajar en áreas pragmáticas del lenguaje, usando el lenguaje del contexto como los juegos de rol, por ejemplo, permiten a los niños practicar el uso del lenguaje en diferentes situaciones sociales, ayudándoles a entender cómo adaptar su comunicación según el contexto. Los juegos que requieren colaboración para resolver un problema o completar una tarea pueden ayudar a los niños a aprender a negociar y a trabajar en equipo, habilidades esenciales en la comunicación social. Tal como, ejemplos de Juegos y actividades de mesa que requieren turnos y comunicación, como "Uno" o "Jenga", pueden ser utilizados para practicar la espera, la toma de turnos y la interacción verbal.

Otro juego relevante es donde los niños asumen diferentes personajes y actúan en situaciones sociales pueden ayudar a desarrollar la empatía y la comprensión de las normas sociales que pueden favorecer en la interacción con los compañeros de clase. En los juegos al aire libre se presenta la cooperación estimulando al niño a ser participativo como "la cuerda" o "el juego del pañuelo", fomentan la interacción y el trabajo en equipo.

Teniendo en cuenta, que los educadores o terapeutas evalúen el progreso de los niños durante estas actividades y adapten los juegos según las necesidades individuales. Esto puede incluir modificar las reglas del juego para facilitar la participación o introducir nuevos elementos que desafíen a los niños a usar sus habilidades de comunicación de manera más efectiva (Ingersoll et al., 2012). Definitivamente, el uso de juegos y actividades que fomentan la interacción es una estrategia poderosa para mejorar las habilidades de

comunicación en niños con TEA. Al crear un entorno lúdico y social, se les brinda la oportunidad de practicar y desarrollar sus habilidades pragmáticas de manera natural y efectiva.

2.3 Neurodesarrollo y Procesos Cognitivos

2.3.1 Gestos

El neurodesarrollo y los procesos cognitivos son campos interconectados que han sido objeto de estudio. Los niños con TEA enfrentan comúnmente y muestran una falta de intencionalidad en sus interacciones comunicativas. Esto se refleja en la ausencia de sonrisas y expresiones verbales y no verbales a partir de los 9 meses, lo que puede ser un indicador temprano de dificultades en la comunicación.

Por tanto, la falta de respuesta a gestos sociales, como señalar, es otra característica común, este comportamiento puede limitar la interacción y la comunicación efectiva con otros niños y adultos. Los niños con TEA frecuentemente tienen dificultades para comprender los estados mentales de otros (teoría de la mente), lo que a su vez afecta su capacidad para reconocer y responder a las emociones y a las intenciones de los demás.

Esto puede dificultar la adopción de la perspectiva de otros e inhibir la interacción social. Aunado al desarrollo meta representacional implica la capacidad de usar símbolos y entender representaciones; tienden a tener dificultades en áreas como la imitación simbólica y el desarrollo pragmático del lenguaje, lo que puede afectar su habilidad para participar en situaciones sociales o temáticas conjuntas. Pues, la falta de habilidad en desarrollar una conciencia compartida también puede ser un desafío, ya que esto se refiere a la interpretación de intenciones y a la capacidad de comprender cómo los demás perciben el mundo.

En las personas con Trastorno del Espectro Autista, se observa una dificultad en el reconocimiento de rostros, lo cual repercute en la capacidad para percibir expresiones faciales y, en consecuencia, emociones, esta limitación se da en la percepción de caras y emociones que puede llevar a dificultades significativas en la inferencia de intenciones secundarias, así como en la comprensión de miradas, deseos y conductas de los demás. Este fenómeno se conoce como ceguera mental o la ausencia de teoría de la mente, lo que tiene un impacto profundo en su conducta social y habilidades interpersonales.

Por consiguiente, la incapacidad para identificar y diferenciar rostros puede afectar cómo una persona con TEA se relaciona con otros, ya que los rostros son cruciales para

establecer conexiones sociales. Los problemas en el reconocimiento de rostros se extienden a la percepción de las emociones asociadas a esas expresiones. Sin poder interpretar correctamente si alguien está feliz, triste, enojado, etc., las personas con TEA pueden perder pistas importantes sobre cómo interactuar socialmente. La dificultad en la lectura de expresiones faciales puede resultar en una incapacidad para inferir las intenciones o deseos de los demás. Esto se refiere a la capacidad de entender que los otros pueden tener pensamientos, sentimientos o intenciones diferentes a los propios, lo que es clave para interacciones sociales efectivas (Ruggieri, 2013).

Y no menos importante, el retraso en la adquisición del lenguaje expresivo llega al “mutismo” total que muestra aproximadamente el 50% de los niños de cinco años, (Rutter, 1977), trastornos severos de la comprensión verbal y pautas desviadas de evolución lingüística, como la ecolalia, la inversión de pronombres, la escasez y concreción del vocabulario o las alteraciones prosódicas y articulatorias (Riviere y Belinchón, 2003). También el TEA se representa con varias características, pero no todas las personas las tienen, depende del grado de autismo que se diagnosticó, pues como se mencionó con anterioridad hay autismo de grado 3 (severo) donde necesita ayuda muy notable, grado 2 (moderado) donde necesita ayuda notable y grado 1 (leve) donde necesita ayuda.

Por ello, el lenguaje puede ser expresivo o nulo o casi nulo; como es el silencio voluntario, esto quiere decir que sí tienen voz, pero casi no hablan o expresan por medio del lenguaje, trastorno en el lenguaje sus palabras no son claras o les cambian el nombre a las cosas, la ecolalia es la repetición de palabras, frases, monólogos o canciones que la persona con TEA ha escuchado con anterioridad a otras personas.

Por ejemplo, cuando se cae una niña autista y dice llorando su nombre “La Regina se cayó”, cuando en realidad es “Me caí”; estas características no todas las personas con autismo las tienen. En el caso de los niños con TEA, la comunicación es escasa pues ellos se desenvuelven en sus mismos pensamientos internos y su comunicación al exterior es casi nula pues solo ellos interpretan sus pensamientos como si sus vivencias fueran aisladas y dejando de lado o con poco interés al exterior.

Otra característica peculiar, son las dificultades en la comunicación no verbal. Además del lenguaje verbal, la comunicación no verbal (como el contacto visual, gestos y expresiones faciales) también puede resultar desafiante para las personas con TEA. Y aquí como ejemplo es al hablarle a un niño y tenerlo de frente este no sostendrá la mirada con la tuya, parecerá que no te escucha y desvía la mirada a otro punto, para ello es importante llamar su atención para que voltee a verte.

Con respecto a la fascinación por los estímulos sensoriales es bastante común en el TEA. Pues a veces las personas con TEA, cuando han dejado de luchar en un mundo incomprensible se salvan de la sobrecarga escapar a un nivel de hipersensación entretenido, seguro e hipnótico; como observar el reflejo de cada elemento de luz y color, rastrear cada forma estampada y vibración del ruido cuando rebota en las paredes (Williams, 1999). Dicho de otro modo, algunos niños con TEA manifiestan hipersensación por hechos relevantes como los son las, luces, imágenes exageradas, ya que para ellos representa un espectáculo y sus respuestas son como tal.

Pese a ello, entendemos que los datos disponibles resultan enormemente sugerentes, en la medida en que confirman la asombrosa plasticidad neurocognitiva de los primeros años de la vida (incluido el periodo embrionario), descubriendo al mismo tiempo que el catálogo de funciones psicológicas que ha definido tradicionalmente el “diseño básico” de nuestra especie necesita una reformulación radical para poder capturar las diferencias cualitativas en la interacción, la comunicación y el comportamiento de las personas con TEA y con otros trastornos peculiaridades en el desarrollo (Rivière, 1981, 2003; Sotillo, 2002).

Por lo antes mencionado, se refiere a la capacidad del cerebro para adaptarse y cambiar en respuesta a experiencias y aprendizajes, especialmente durante los primeros años de vida, que incluyen el periodo embrionario. Esta plasticidad es fundamental porque sugiere que el cerebro de los niños es altamente receptivo a influencias externas, lo que puede tener implicaciones tanto positivas como negativas en el desarrollo. En el contexto del TEA, esto implica que las intervenciones tempranas podrían tener un impacto significativo en el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas.

Por tanto, el autor argumenta que la comprensión del TEA y otros trastornos del desarrollo debe evolucionar para reflejar la complejidad y la diversidad de las experiencias humanas, reconociendo la plasticidad del cerebro en los primeros años de vida y la necesidad de adaptar los modelos teóricos a estas realidades.

2.3.2 Control motor

El control motor es un aspecto fundamental en el desarrollo de habilidades en personas con TEA. Alcántara (2002) aborda la importancia de trabajar en áreas como la grafomotricidad y la psicomotricidad para mejorar el control motor en niños con TEA; ya que, en el contexto del TEA, trabajar la grafomotricidad puede ayudar a mejorar la coordinación mano-ojo, la destreza manual y la capacidad de expresión escrita.

Ahora bien, en el área educativa, Cano et al. (2009) argumentan que el movimiento es fundamental en el proceso de aprendizaje. Según su perspectiva, el aprendizaje no se limita a la adquisición de información teórica, sino que se enriquece a través de la acción y la experiencia práctica. Esto significa que los alumnos no solo aprenden al recibir información pasivamente, sino que interiorizan los conocimientos mediante la interacción activa con su entorno, lo que incluye el contacto con otros cuerpos (compañeros) y objetos (materiales didácticos).

Por tanto, la idea central es que el movimiento y la actividad física son herramientas poderosas para hacer que el aprendizaje sea significativo. Cuando los estudiantes participan en actividades motrices están involucrándose de manera más profunda en el proceso de aprendizaje, lo que les permite conectar conceptos teóricos con experiencias prácticas. Esto facilita la comprensión y retención de la información.

Además, los autores enfatizan que la educación motriz debe ir más allá de simplemente mover o manipular objetos. Debe ser un medio para "aprender a aprender", lo que implica desarrollar habilidades metacognitivas que permiten a los alumnos reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. También se menciona la importancia de organizar el pensamiento, lo que sugiere que las actividades motrices pueden ayudar a los estudiantes a estructurar y dar sentido a la información que están aprendiendo.

Estas habilidades son fundamentales para la comunicación escrita y la expresión creativa; además, el control motor también juega un papel crucial en la implementación de sistemas de comunicación alternativos y aumentativos, ya que la coordinación motora es necesaria para utilizar dispositivos o herramientas de comunicación, como los sistemas gráfico-visuales o PECS (Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes).

Por tanto, el control motor es un componente clave en el desarrollo de habilidades motoras y en la utilización efectiva de sistemas de comunicación alternativos en personas con TEA. En el caso de la psicomotricidad, esta juega un papel crucial en la integración sensorial, la coordinación motora y la regulación emocional. Mejorar la psicomotricidad puede contribuir a un mejor control motor, una mayor autonomía y una mejor calidad de vida en general para las personas con TEA.

Al lado de ello, la psicomotricidad también promueve la interacción social, ya que muchas actividades se realizan en grupo. Esto permite a los niños con TEA practicar habilidades sociales y comunicativas en un entorno seguro y estructurado, lo que puede contribuir a mejorar su autoestima y su capacidad para relacionarse con otros (Cano et al. 2009).

A causa de trabajar en la grafomotricidad y la psicomotricidad puede ser beneficioso para el desarrollo integral de habilidades motoras y cognitivas en personas con autismo, contribuyendo a su comunicación, interacción social y autonomía. Esto se puede notar en actividades que impliquen saltar, correr, lanzar o atrapar objetos ayudan a mejorar la coordinación y el equilibrio, mientras que tareas que requieren precisión manual, como enroscar o abotonar, fortalecen la motricidad fina. De lo anterior, al proporcionar un espacio para la expresión emocional a través del movimiento, la actividad física no solo ayuda a reducir la ansiedad y el estrés en niños con TEA, sino que también mejora su bienestar general, promoviendo un desarrollo emocional y social más saludable.

2.3.3 Memoria

La memoria es un aspecto crucial en el desarrollo cognitivo y en el aprendizaje de las personas con TEA, según Alcántara (2002) menciona la importancia de la memoria en el proceso de aprendizaje de símbolos pictóricos y en la memorización de palabras y conceptos.

Además, se destaca que algunas personas con TEA pueden tener dificultades en la memoria, lo que puede afectar su capacidad para recordar información, seguir instrucciones o mantener la atención en tareas específicas. Por lo tanto, es fundamental implementar estrategias y herramientas que fomenten el desarrollo de la memoria en personas con TEA, como el uso de sistemas visuales, la repetición de información importante y la creación de rutinas estructuradas, como se indicó, la memoria desempeña un papel significativo en el proceso de aprendizaje y en la comunicación de las personas con TEA, además trabajar en su desarrollo puede mejorar su capacidad para adquirir nuevos conocimientos, recordar información relevante y participar de manera más activa en su entorno.

A través de su trabajo, Barajas Alcántara aborda temas fundamentales relacionados con el lenguaje, la comunicación y el TEA, centrándose en la importancia de los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC) para mejorar la expresión lingüística de las personas con trastorno del TEA. Además, destaca la relevancia de trabajar en áreas como la grafomotricidad, la psicomotricidad y la memoria para potenciar el desarrollo integral de habilidades en individuos con TEA, brindando herramientas y estrategias para mejorar la comunicación, la interacción social y la autonomía de estas personas.

Además, los Sistemas Alternativos y Aumentativos de la Comunicación (SAAC) tienen un impacto significativo en la enseñanza del lenguaje a niños con Trastorno del Espectro Autista. Ya que, al proporcionar herramientas visuales y táctiles, estos sistemas ayudan a los niños a comunicarse de manera más efectiva, por si fuera poco, algunos niños con TEA pueden no alcanzar la comunicación verbal, los SAAC están diseñados para guiar a los usuarios hacia la verbalización de imágenes o símbolos. Esto se logra mediante el uso de audios y el apoyo de familiares, lo que puede llevar a un desarrollo del lenguaje más efectivo. También, ofrecen un enfoque estructurado para el aprendizaje del lenguaje, utilizando símbolos gráficos que son más accesibles y comprensibles para los niños.

Esto representa una evolución respecto a métodos anteriores que utilizaban materiales físicos, haciendo el aprendizaje más práctico y rápido, pueden ser utilizados tanto en entornos educativos como en el hogar, lo que permite a los padres y tutores participar activamente en el proceso de comunicación y aprendizaje. Esto fomenta un ambiente de apoyo y colaboración que es crucial para el desarrollo del lenguaje.

Existen diferentes tipos de SAAC que pueden ser adaptados a las necesidades específicas de cada niño, lo que permite una personalización del aprendizaje y una mayor efectividad en la enseñanza del lenguaje (Alcántara, 2002).

2.3.4 Imaginación

Hay que mencionar, que la imaginación es un aspecto fundamental en el desarrollo cognitivo y creativo de las personas con TEA. En el contexto del autismo, la capacidad de imaginar, crear y simbolizar puede presentar variaciones y desafíos, pero es crucial para fomentar la expresión, la creatividad y la resolución de problemas en individuos con TEA.

Según Barajas Alcántara (2022) trabajar en el desarrollo de la imaginación puede ser beneficioso para estimular la comunicación no verbal, promover la expresión artística y facilitar la comprensión de conceptos abstractos. La imaginación también puede ser una herramienta poderosa para mejorar la empatía, la flexibilidad cognitiva y la adaptación a diferentes situaciones. Es importante brindar oportunidades y recursos que fomenten la imaginación en personas con TEA, como actividades creativas, juegos simbólicos, narrativas visuales y experiencias sensoriales. Estimular la imaginación no solo contribuye al enriquecimiento del mundo interno de la persona con TEA, sino que también puede fortalecer sus habilidades de comunicación, socialización y resolución de problemas en diversos contextos, lo que significa que la imaginación desempeña un papel significativo

en el desarrollo integral de las personas con TEA, así como trabajar en su estimulación y fomentar puede favorecer su creatividad, expresión y adaptación en el entorno, promoviendo un mayor bienestar y calidad de vida (Alcántara, 2002).

Lo cual significa que la imaginación permite a los niños participar en el juego simbólico, donde pueden usar objetos para representar otros objetos o situaciones. Por ejemplo, un niño puede usar una caja como un coche. Este tipo de juego no solo fomenta la creatividad, sino que también ayuda a los niños a desarrollar habilidades de comunicación al narrar historias o describir lo que están haciendo.

También fomentar la imaginación a través de la narración de cuentos puede ayudar a los niños a mejorar su vocabulario y habilidades lingüísticas. Los educadores y padres pueden animar a los niños a inventar historias, lo que les permite practicar la estructura del lenguaje y la expresión de ideas. Esto puede ser especialmente beneficioso para aquellos que utilizan SAAC, ya que pueden crear historias utilizando pictogramas o imágenes.

Del mismo modo, la dramatización de situaciones cotidianas o cuentos puede ser una forma efectiva de estimular la imaginación y la comunicación. Al representar diferentes roles, los niños pueden practicar el uso del lenguaje en contextos sociales, lo que les ayuda a entender mejor las interacciones y a desarrollar habilidades comunicativas. En el caso de la imaginación puede ser estimulada mediante el uso de recursos visuales, como ilustraciones o videos. Por ejemplo, al mostrar imágenes de diferentes escenarios, los niños pueden ser alentados a describir lo que ven o a inventar historias basadas en esas imágenes. Esto no solo mejora su capacidad de comunicación, sino que también les permite explorar su creatividad.

La imaginación es una herramienta poderosa que puede ser utilizada para mejorar la comunicación y el aprendizaje del lenguaje en niños con TEA. Al integrar actividades creativas y lúdicas en su educación, se puede fomentar un ambiente donde la comunicación se convierta en una experiencia más rica y significativa.

2.3.5 Trastornos del Espectro Autista como noción politética

“Es necesario desechar la idea de un TEA de alto o bajo funcionamiento, pues en el TEA, al igual que ocurre con el resto de la humanidad, cualquier persona está dotada de un funcionamiento alto o bajo según la habilidad o competencia que se toma en consideración” (Pérez y Artigas 2020). Dicho en otras palabras, el concepto de "Trastornos del Espectro

Autista como noción politética" se refiere a la idea de considerar el autismo desde una perspectiva que reconozca la diversidad y la complejidad de este trastorno. La noción politética sugiere que el autismo no puede ser reducido a una única entidad homogénea, sino que abarca una amplia gama de perfiles, características y necesidades individuales.

Al utilizar el término "politética", se enfatiza la importancia de comprender el TEA como un espectro que incluye diferentes manifestaciones y experiencias, cada una con sus propias particularidades y variaciones. Esta visión reconoce la diversidad neurodiversa dentro del TEA y promueve la inclusión de todas las personas con TEA, independientemente de su funcionamiento cognitivo, habilidades de comunicación o comportamientos atípicos.

De lo anterior, el TEA debe ser entendido en un contexto más amplio que incluye la diversidad neurológica, que se considera una variación natural del cerebro humano, en lugar de una enfermedad que necesita ser "curada". Este enfoque promueve la aceptación y la inclusión de las personas con TEA en la sociedad, reconociendo sus habilidades y desafíos únicos. Puesto que, el impacto social y cultural en que las sociedades perciben y tratan a las personas con TEA puede variar significativamente. Las actitudes culturales hacia el TEA pueden influir en la calidad de vida de estas personas, así como en el acceso a servicios y apoyos adecuados. En el caso de las políticas públicas juegan un papel crucial en la atención y el apoyo a las personas con TEA. Esto incluye la implementación de programas de detección temprana, intervención y educación inclusiva, que son esenciales para mejorar los resultados en la vida de los individuos con TEA.

En suma, considerar los trastornos del espectro autista como una noción politética implica un enfoque multidimensional que abarca la neurodiversidad, las dinámicas sociales y culturales, y la importancia de políticas inclusivas y de apoyo. Esto permite una comprensión más rica y matizada del autismo y sus implicaciones en la vida de las personas afectadas.

Al considerar los Trastornos del Espectro Autista como una noción politética, se destaca la necesidad de adoptar enfoques individualizados, respetuosos y centrados en la persona para abordar las necesidades específicas de cada individuo dentro del TEA. Esta perspectiva invita a valorar la singularidad de cada persona con TEA y a promover entornos inclusivos que fomenten su bienestar y desarrollo integral.

2.3.6 Formación de la Representación Espacial durante la Navegación

La formación de la representación espacial durante la navegación se basa en la integración de múltiples sistemas sensoriales, como la vista, el oído y el tacto, para recopilar información sobre el entorno y su posición dentro de él. Además, se involucran procesos cognitivos como la memoria, la atención y la percepción para interpretar y organizar esta información espacial de manera significativa. Por tanto, la capacidad de formar una representación espacial precisa durante la navegación es fundamental para la orientación espacial, la toma de decisiones y la planificación de rutas. Así, las investigaciones en psicología cognitiva y neurociencia han demostrado que el cerebro humano tiene sistemas especializados para procesar y almacenar información espacial, permitiendo a las personas crear mapas mentales y representaciones internas del espacio circundante.

Por ello, la formación de la representación espacial durante la navegación es un proceso cognitivo fundamental que involucra la integración de información sensorial, procesos cognitivos y sistemas cerebrales especializados para construir una representación mental precisa del entorno y facilitar la orientación y el desplazamiento en el espacio. Para poder resolver eficazmente un problema de orientación espacial se debe tener la capacidad de orientación y visualización espacial. Estos términos suelen estar muy relacionados, por lo que puede ser difícil distinguirlos en algunos casos.

Tartre (1990, en Peña et al., 2016) considera que una tarea de visualización espacial es aquella que requiere que toda la representación o una de sus partes sea movida o alterada mentalmente. “La visualización espacial involucra la habilidad de manipular, rotar, girar o invertir mentalmente un objeto presentado como estímulo visual de dos o tres dimensiones”.

Dicho de otro modo, la formación de la representación espacial durante la navegación es un proceso cognitivo crucial que permite a los individuos orientarse y moverse en su entorno. En el contexto del Trastorno del Espectro Autista, este proceso puede verse afectado, lo que impacta en la capacidad de los niños para interactuar con su entorno de manera efectiva. Así, la memoria de trabajo visoespacial es fundamental para la navegación, ya que permite a los individuos retener y manipular información visual y espacial.

En el caso de las funciones ejecutivas, que incluyen la planificación y la inhibición, son esenciales para la navegación efectiva; ya que pueden llevar a dificultades en la formación de mapas mentales del entorno, afectando la capacidad de los niños con TEA para navegar

de manera independiente. De igual manera, la corteza prefrontal, especialmente en su parte dorsolateral, juega un papel crucial en la memoria de trabajo y en la planificación espacial. Las alteraciones en esta área, que se han observado en niños con TEA, pueden contribuir a sus dificultades en la representación espacial y la navegación. Aquí vale la pena decir, que los niños con TEA pueden depender más de estrategias de navegación basadas en características visuales concretas en lugar de utilizar estrategias más abstractas o basadas en la memoria espacial, lo que puede limitar su eficacia en entornos complejos. Ya que la formación de la representación espacial durante la navegación es un proceso que puede estar comprometido en niños con TEA debido a déficits en la memoria de trabajo visoespacial y en las funciones ejecutivas, lo que resalta la importancia de intervenciones que aborden estas áreas para mejorar su capacidad de navegación y adaptación al entorno.

Aquí algunos ejemplos de cómo se manifiesta la representación espacial durante la navegación en esta población:

Los niños con TEA pueden tener problemas para orientarse en entornos nuevos o familiares. Por ejemplo, pueden no ser capaces de recordar cómo llegar a un lugar específico, como su aula en la escuela, a pesar de haber estado allí varias veces. Esto puede deberse a dificultades en la formación de un mapa mental del entorno.

Algunos niños con TEA pueden depender en gran medida de puntos de referencia visuales concretos para navegar. Por ejemplo, pueden recordar que deben girar a la derecha en un árbol grande o pasar junto a una fuente, en lugar de utilizar una comprensión más abstracta de la disposición del espacio.

Al mismo tiempo, la comprensión de direcciones como "izquierda", "derecha", "adelante" y "atrás" puede ser un desafío. Un niño con TEA podría confundirse al seguir instrucciones verbales que implican cambios de dirección, lo que puede llevar a errores en la navegación.

Otro rasgo, al utilizar mapas o aplicaciones de navegación, los niños con TEA pueden tener dificultades para interpretar la información espacial. Por ejemplo, pueden no entender cómo trasladar la información del mapa a su entorno real, lo que puede resultar en desorientación. Algunos niños pueden desarrollar estrategias de navegación que son menos flexibles.

Por ejemplo, pueden seguir un camino específico cada vez que van a un lugar, sin considerar otras rutas posibles, lo que puede limitar su capacidad para adaptarse a cambios en el entorno. Y para ello, la planificación de una ruta para llegar a un destino

puede ser complicada. Un niño con TEA podría tener problemas para anticipar los pasos necesarios para llegar a un lugar, como identificar qué calles tomar o qué medios de transporte utilizar.

La forma en que los niños con TEA interactúan con su entorno también puede reflejar sus dificultades en la representación espacial. Por ejemplo, pueden evitar explorar nuevos lugares o mostrarse ansiosos en situaciones donde se requiere una navegación más compleja. Estos ejemplos ilustran cómo las dificultades en la representación espacial pueden afectar la navegación en niños con TEA, lo que resalta la importancia de intervenciones que aborden estas habilidades para mejorar su autonomía y calidad de vida (Peña et al., 2016).

2.4 Perfil sensorial en personas con TEA

La introducción al autismo y al perfil sensorial en personas con Trastorno del Espectro Autista es fundamental para comprender la importancia de estudiar las características sensoriales en esta población. “Las personas con TEA tienden a manifestar cierta vida diaria, una de ellas es la hipersensibilidad, se describe como una característica principal del perfil sensorial que usualmente está presente en el TEA” (Bogdashina, 2023).

El TEA es un trastorno del neurodesarrollo que se caracteriza por dificultades en la comunicación, interacción social y patrones de comportamiento repetitivos. Lo cual significa que, dentro de las personas con TEA, se ha observado que existe una variabilidad significativa en las respuestas sensoriales, lo que se conoce como perfil sensorial. Este perfil sensorial se refiere a cómo las personas con autismo perciben e interactúan con el entorno a través de sus sentidos, como la vista, el oído, el tacto, el olfato y el gusto (respuesta exagerada a estímulos sensoriales). Se ha identificado que cada individuo con TEA presenta diferencias sensoriales únicas, pudiendo manifestar hipersensibilidad o hiposensibilidad en diferentes sistemas sensoriales (Paredes, 2023).

Por tanto, La hiposensibilidad en personas con Trastorno del Espectro Autista se refiere a una disminución en la percepción de estímulos sensoriales. Esto significa que pueden no reaccionar adecuadamente a ciertos estímulos que normalmente provocarían una respuesta en otras personas. Las personas con hiposensibilidad pueden no sentir dolor de la misma manera que otros.

Por ejemplo, pueden no reaccionar ante una herida o un golpe, lo que puede llevar a lesiones no detectadas, en este caso es importante la observación y la revisión constante

de los cuidadores para poder actuar si es necesario. Algunos individuos pueden buscar sensaciones de presión, como abrazos fuertes o juegos bruscos, para obtener una respuesta sensorial. Esto puede incluir actividades como saltar sobre superficies duras o presionarse contra objetos, aquí cabe mencionar que la comunicación con los TEA es fundamental para hacerles saber las consecuencias de estos actos y prevenir algún daño físico. Añadido al tema, también pueden tener dificultades para reconocer sus propias sensaciones corporales, como el hambre, la sed o la necesidad de ir al baño. Esto puede resultar en comportamientos inusuales, como no comer durante períodos prolongados y en ocasiones es necesario insistir como cuidador que tiene que cubrir sus necesidades para evitar problemas de salud o accidentes como hacerse del baño en su ropa.

también, algunas personas pueden mostrar un interés particular por luces brillantes o colores vibrantes, buscando estímulos visuales que les resulten atractivos y que regularmente los ven en el cine, fiestas, espectaculares, etc., donde muestran una impresión al verlos. Algunos TEA pueden puede manifestarse en un tono muscular bajo, lo que puede hacer que la persona se sienta "floja" o que tenga dificultades para mantener el equilibrio y la coordinación. En los TEA el Choque con objetos suele suceder ya que pueden no ser conscientes de su entorno y como resultado pueden chocar con objetos o

personas sin darse cuenta, lo que puede llevar a accidentes. Algunas personas pueden tener problemas para manipular objetos debido a una falta de sensibilidad en sus manos, lo que puede dificultar actividades como escribir, dibujar o abotonarse la ropa y para ello necesitan ayuda de sus cuidadores, en algunas ocasiones pueden necesitar estímulos táctiles más intensos para reaccionar, como buscar texturas duras o ásperas, ya que no sienten la misma incomodidad que otros ante estas sensaciones y suele suceder con las prendas de la ropa que usan por ello es importante mantenerlos cómodos con ropa holgada o suave para que estén a gusto y esto no interfiera en sus actividades como distractor.

Estos ejemplos ilustran cómo la hiposensibilidad puede afectar la vida diaria de las personas con TEA, influyendo en su comportamiento, su interacción con el entorno y su bienestar general.

En el caso de la hipersensibilidad, se manifiesta a una respuesta exagerada a estímulos sensoriales que pueden ser tolerables o incluso imperceptibles para la mayoría de las personas con hipersensibilidad ya que pueden experimentar incomodidad o dolor al contacto con ciertas texturas de la ropa, como etiquetas, costuras o materiales ásperos. Pueden preferir ropa suelta y suave y evitar prendas que les resulten irritantes.

En las escuelas regularmente hay horarios donde los niños salen a actividades como lo es el receso o educación física y es aquí donde se presenta mucho ruido por lo cual los TEA al ser extremadamente sensibles a ruidos fuertes o repentinos, como sirenas, gritos o música alta, para ellos estos sonidos pueden causarles ansiedad, irritación o incluso dolor físico, llevándolos a cubrirse los oídos o a evitar situaciones ruidosas, por ello se pueden utilizar audífonos que bloqueen el sonido para evitar el malestar y abrumarlos con una situación poco controlada. Las personas hipersensibles pueden preferir ambientes con luz tenue y pueden usar gafas de sol en interiores o en días soleados para mitigar la incomodidad, en ocasiones suelen cerrar un poco los ojos para evitar tanta luz y esto les ayuda a tener un control de molestia.

Como se ha mencionado, no todos los TEA reaccionan igual a ciertos estímulos, algunos pueden ser muy sensibles a olores fuertes, como perfumes, productos de limpieza o alimentos. Un olor que para otros es agradable o neutral puede resultarles desagradable o incluso nauseabundo. De manera similar, la dificultad con sabores y texturas de alimentos pueden mostrar aversión a ciertos sabores o texturas de alimentos, lo que puede llevar a una dieta muy limitada. Por ejemplo, pueden rechazar alimentos con texturas suaves o cremosas, prefiriendo aquellos que son crujientes o firmes.

Muchas personas con hipersensibilidad pueden sentirse incómodas o ansiosas al ser tocadas, incluso de manera amistosa. Esto puede incluir evitar abrazos o contacto físico en general. A diferencia de la hiposensibilidad, las personas hipersensibles pueden reaccionar de manera exagerada al dolor, mostrando angustia o gritos ante lesiones menores que otros podrían tolerar sin problemas.

Una observación importante es que las multitudes pueden ser abrumadoras debido a la combinación de ruidos, luces y olores, lo que puede llevar a la persona a sentirse ansiosa o a tener un ataque de pánico, para ello es relevante buscar un lugar tranquilo que les controle su ansiedad y los tranquilice. La hipersensibilidad puede afectar la vida diaria de las personas con TEA, influyendo en su comportamiento, su interacción social y su bienestar general (Paredes, 2023).

Por ello, la Identificación de características hiper e hiposensibles, busca identificar de manera específica las características hiper e hiposensibles presentes en el perfil sensorial de las personas con TEA. Esto permitirá comprender mejor cómo perciben y procesan los estímulos sensoriales del entorno, lo que puede contribuir a diseñar estrategias de intervención más efectivas y centradas en las necesidades individuales de cada persona.

Esto puede limitar su participación en actividades sociales, escolares o recreativas, afectando su calidad de vida y su desarrollo social.

Definitivamente, la hipersensibilidad puede dificultar la interacción social, ya que las personas pueden sentirse abrumadas en entornos con muchos estímulos, lo que puede llevar a comportamientos de aislamiento o a dificultades para comunicarse con los demás. Y muchas personas con hipersensibilidad desarrollan estrategias para manejar su entorno, como el uso de auriculares para bloquear ruidos, gafas de sol para reducir la luz intensa, o la búsqueda de texturas que les resulten más agradables, por ello, estas estrategias son esenciales para ayudarles a navegar su vida diaria de manera más cómoda.

En definitiva, es fundamental que familiares, educadores y profesionales comprendan la hipersensibilidad y la hiposensibilidad, así como su impacto en la vida diaria de las personas con TEA. Esto puede facilitar la creación de entornos más inclusivos y adaptados a sus necesidades sensoriales, promoviendo así su bienestar y desarrollo.

Estas dificultades pueden influir en su interacción con el entorno, su bienestar emocional y su participación en actividades cotidianas. Por lo tanto, es crucial diseñar intervenciones terapéuticas que aborden de manera específica las necesidades sensoriales de estos individuos, promoviendo estrategias que favorezcan su regulación sensorial y su participación en su entorno. Así, la figura de autoridad única en el entorno familiar puede influir en la forma en que el individuo percibe y responde a los estímulos sensoriales; para tener éxito en ciertas circunstancias es importante hacer adaptaciones a los estilos de vida, ya que estas generaran tranquilidad tanto al TEA como al cuidador, y por lo cual se destaca la necesidad de involucrar a la familia en el proceso terapéutico y brindar apoyo tanto a la persona con TEA como a su cuidador principal.

2.5 La Tríada de Wing y los Vectores de la Electrolidad

La Tríada de Wing en el TEA se centra en la propuesta inicial de Lorna Wing en 1979, que marcó un cambio significativo en la comprensión de este trastorno. Wing identificó una tríada de "dificultades" que formaban la base del TEA. Estas dificultades se agrupaban en tres áreas principales que son la comunicación donde las dificultades principales afectan la comunicación verbal y no verbal, las relaciones sociales, estas se ven afectadas en la reciprocidad social y los intereses que se manifiestan en los patrones repetitivos en las actividades elegidas y en los temas de interés.

Inicialmente, Wing mencionó dificultades en la "imaginación social", que luego se fusionaron con los intereses restringidos en una sola categoría. Esta tríada de dificultades proporcionó un marco diagnóstico más amplio y comprensivo para entender las diversas manifestaciones del autismo en diferentes individuos. La introducción a la Tríada de Wing establece las bases para explorar nuevas perspectivas y enfoques en la comprensión y el abordaje del TEA.

La electronalidad se vincula con el TEA en varios aspectos, entre los cuales se destacan, la adaptación cognitiva que favorece formas de contigüidad (metonimia) en el pensamiento, lo que se alinea con la capacidad de las personas con TEA para sistematizar y procesar información en detalles. Esto implica que su percepción del mundo se basa en cómo se ensamblan las partes, en lugar de seguir un enfoque más lineal o jerárquico. Además, las personas con TEA tienden a tener una preeminencia del pensamiento visual, lo que les permite organizar su percepción del mundo en patrones y listados. Esto contrasta con la lógica subordinante del sistema escritural, sugiriendo que su forma de entender y estructurar la información es diferente y puede ser más efectiva en ciertos contextos.

Al lado de ello, la electronalidad permite avanzar hacia una reconceptualización del TEA, al encontrarlo relacionado con vectores de producción de sentido que coinciden con su configuración neurodiversa. Esto implica un reconocimiento de las capacidades únicas de las personas con TEA y su forma de interactuar con el mundo. Igualmente, se argumenta que, en sociedades orales, las personas con TEA pueden encontrar un espacio productivo, sugiriendo que sus habilidades y formas de pensar pueden ser valiosas en contextos que valoran la sistematización y el pensamiento detallado.

Estos aspectos resaltan la importancia de considerar la electronalidad como un marco para entender mejor las capacidades y experiencias de las personas con TEA. Muchas personas con TEA desarrollan intereses intensos y profundos en temas particulares, como dinosaurios, trenes o matemáticas. Esta especialización les permite adquirir un conocimiento extenso y detallado sobre su área de interés. Por ejemplo, un niño con TEA que está fascinado por los trenes puede memorizar datos sobre diferentes modelos, rutas y la historia del ferrocarril, mostrando una capacidad de retención y sistematización de información que puede ser excepcional.

Esta adaptación cognitiva se manifiesta en su habilidad para organizar y categorizar información de manera que les resulta significativa, lo que puede ser diferente de la forma en que las personas neurotípicas procesan la información. En este caso, su enfoque

meticuloso y su atención a los detalles les permiten sobresalir en su área de interés, muchas veces desarrollando habilidades que pueden ser útiles en contextos académicos o profesionales. Esta capacidad de retención es notable y puede superar la de sus pares neurotípicos. La forma en que las personas con TEA organizan y categorizan la información es muchas veces diferente de las personas neurotípicas. Mientras que los neurotípicos pueden procesar la información de manera más general o abstracta, las personas con TEA tienden a enfocarse en los detalles y en las relaciones específicas entre los elementos de su interés. Esto les permite crear sistemas de conocimiento que son muy estructurados y coherentes, pues su enfoque meticuloso y su atención a los detalles les permiten sobresalir en su área de interés.

Esta habilidad puede ser especialmente valiosa en contextos académicos o profesionales donde se requiere un alto nivel de precisión y sistematización. Por ejemplo, un adulto con TEA que ha desarrollado un interés en la programación de software puede convertirse en un experto en su campo, gracias a su capacidad para concentrarse en los detalles técnicos y resolver problemas complejos.

Podemos decir que la capacidad de memoria de los TEA puede ser desarrollada en la utilidad en contextos académicos y profesionales, como la especialización en un área de interés no solo es una fuente de satisfacción personal, sino que también puede abrir oportunidades en el ámbito académico y laboral. Las habilidades desarrolladas a través de estos intereses pueden ser aplicadas en diversas profesiones, desde la investigación científica hasta la ingeniería, donde la capacidad de sistematizar y retener información es crucial.

Por tanto, la adaptación cognitiva en personas con TEA se manifiesta a través de sus intereses intensos, su capacidad para adquirir y organizar conocimiento detallado, y su atención a los aspectos específicos de esos intereses, lo que les permite destacar en áreas donde pueden aplicar sus habilidades únicas.

Al analizar las dificultades en la comunicación y la interacción social en individuos con TEA desde la perspectiva de la Electronalidad, se busca comprender cómo los elementos culturales y cognitivos de este sistema pueden impactar en las habilidades comunicativas y sociales de las personas con TEA, y cómo se pueden adaptar las estrategias de apoyo e intervención para abordar estas dificultades de manera más efectiva. La reflexión sobre la necesidad de adaptar las estrategias educativas y terapéuticas para abordar las características neurocognitivas y culturales de las personas con TEA es fundamental para garantizar un apoyo efectivo y respetuoso a esta población. Algunos puntos clave a

considerar incluyen el reconocimiento de la diversidad neurocognitiva, reconociendo que sus procesos de pensamiento, percepción y comunicación pueden diferir significativamente de la norma neurotípica. Esto implica adaptar las estrategias educativas y terapéuticas para satisfacer las necesidades individuales de cada persona.

La reflexión sobre los vectores de producción de sentido en la Electronalidad y su relación con el TEA puede proporcionar insights valiosos para diseñar intervenciones más efectivas. La contigüidad, la lógica yuxtapuesta y el perspectivismo presentes en la Electronalidad pueden guiar la creación de entornos y actividades que se ordenen mejor con las preferencias y habilidades cognitivas de las personas con TEA. Dado que las dificultades en la comunicación y la interacción social son comunes en el TEA, es fundamental desarrollar estrategias que fomenten la comunicación efectiva y las habilidades sociales de manera respetuosa y centrada en las fortalezas individuales. Esto puede implicar el uso de sistemas de comunicación alternativa, el fomento de la empatía y la comprensión de las diferencias en la percepción del mundo.

Las consideraciones finales y recomendaciones para una nueva concepción del TEA basada en la tríada de Wing y los vectores de la Electronalidad son fundamentales para avanzar en la comprensión y el apoyo a las personas en el TEA. Para ello, es crucial revisar y actualizar la conceptualización del TEA, considerando la tríada de Wing y los vectores de la Electronalidad como elementos centrales en la comprensión de las características y necesidades de las personas en el espectro y promover un enfoque de neurodiversidad que reconozca la diversidad de las experiencias y habilidades de esta población, evitando estigmatizaciones y fomentando la inclusión y el respeto.

De manera similar, es fundamental incorporar los Vectores de la Electronalidad en los enfoques educativos y terapéuticos dirigidos a personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), reconociendo su influencia en los procesos de cognición y percepción del mundo. Esta incorporación debe ir acompañada del fomento de la colaboración interdisciplinaria entre áreas como la Psicología Educativa, la educación, la tecnología y la lingüística, con el propósito de profundizar en una comprensión amplia y holística del TEA.

Del mismo modo, se debe promover el desarrollo y la implementación de recursos tecnológicos innovadores que favorezcan la comunicación, el aprendizaje y la participación social de las personas con TEA. Para ello, resulta indispensable brindar formación especializada a profesionales de la salud, la educación y los servicios sociales, con base en conocimientos actualizados sobre la tríada de Wing, los Vectores de la Electronalidad y

las prácticas óptimas de apoyo. Finalmente, se debe priorizar la escucha activa de las personas con TEA y sus familias, reconociendo su experiencia y saber cómo elementos fundamentales para el diseño de intervenciones y políticas verdaderamente inclusivas.

Al seguir estas recomendaciones y consideraciones finales, se puede avanzar hacia una nueva concepción del TEA que sea más inclusiva, respetuosa y efectiva en la promoción del bienestar y la calidad de vida de las personas en el TEA. Esta estructura temática refleja la intención del autor de abordar el tema del TEA desde una perspectiva multidisciplinaria, integrando conceptos de psicología, lingüística y cultura, con el objetivo de ofrecer una visión más completa y actualizada de este trastorno.

A su vez, ofrece una perspectiva innovadora y profunda sobre el TEA, desafiando las concepciones tradicionales y proponiendo un enfoque más inclusivo y respetuoso. Al integrar la tríada de Wing y los vectores de la Electronalidad, se abre la puerta a una comprensión más holística de las experiencias y necesidades de las personas en el TEA. Las recomendaciones presentadas, como la promoción de la neurodiversidad, la integración de la Electronalidad en los enfoques educativos y terapéuticos, y la colaboración interdisciplinaria, son fundamentales para avanzar hacia una sociedad más inclusiva y empática con las personas con TEA. Este enfoque novedoso basado en la tríada de Wing y los vectores de la Electronalidad representa un paso importante hacia una mayor comprensión y apoyo a las personas en el TEA. Al adoptar estas recomendaciones y consideraciones finales, se puede trabajar hacia un futuro donde la diversidad neurocognitiva sea valorada y respetada en todos los ámbitos de la sociedad (Reaño, 2014).

CAPÍTULO 3. CONCEPTUALIZACIÓN DESDE LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL

3.1 El concepto de defectología

Los trabajos de Lev Vygotsky son fundamentales para la pedagogía especial y su enfoque sobre la educación de niños con deficiencias. Vygotsky; con su enfoque teórico y práctico del desarrollo humano, proporciona una base para comprender cómo se puede apoyar y mejorar el aprendizaje en niños con necesidades educativas especiales.

Para Vygotsky (1997) la defectología se puede definir como la ciencia interdisciplinaria que aborda el estudio, educación y desarrollo de personas con discapacidades (niños con necesidades específicas, en términos actuales). No se limita a medir la deficiencia, sino que busca compensarla mediante métodos educativos específicos, tomando en cuenta el contexto social y psicológico. Al respecto, el autor afirma que: “El defecto deja de ser solo debilidad y limitación, transformándose en una fuente de posibilidades de desarrollo y fortalezas alternativas” (Vygotsky, 1997, p. 77).

La cita mencionada sugiere un enfoque positivo hacia las debilidades o defectos percibidos, planteando que, en lugar de ser simplemente limitaciones, pueden ser vistas como oportunidades para el desarrollo y para la identificación de fortalezas en áreas alternativas. Esto implica un cambio de paradigma que fomenta una mentalidad de crecimiento, donde los retos son considerados como posibilidades para aprender, adaptarse y crecer.

De igual manera, la defectología está luchando ahora por la tesis básica en cuya defensa ve la única garantía de su existencia como ciencia, precisamente la tesis que dice: el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado de otro modo. (Vygotsky, 2015, p.12).

Es decir, se orienta hacia una comprensión más integral y holística de la defectibilidad y se enfoca en reconocer las capacidades y potencialidades del individuo, así como en la importancia de su entorno y de las intervenciones sociales y educativas que pueden facilitar su desarrollo, se prioriza las necesidades individuales, el respeto por la dignidad humana y el reconocimiento de la diversidad en las formas de desarrollo.

Al lado de ello, el defecto primario y secundario, mencionan que, la condición básica, como la sordera o la ceguera que tiene un impacto directo en la capacidad funcional del individuo

puede ser este un daño biológico de origen innato o adquirido, y es el punto de partida para entender la experiencia de la persona con una discapacidad.

Por otro lado, el defecto secundario se refiere a las consecuencias sociales y psicológicas que surgen como resultado de la falta de atención adecuada al defecto primario. Cuando no se toman medidas tempranas y eficaces para abordar las necesidades asociadas con la discapacidad, las personas pueden enfrentar dificultades adicionales, como el aislamiento social, la estigmatización, y problemas emocionales como la ansiedad y la depresión. Estos efectos secundarios son más difíciles de tratar y pueden tener un impacto duradero en la vida de la persona y su familia.

“Está claro que la ceguera y la sordera, por sí mismas, son hechos biológicos y en ninguna medida son hechos sociales. Pero el educador tiene que enfrentarse, no tanto a estos hechos por sí mismos, como a sus consecuencias sociales” (Vygotsky, 1997).

Según Vygotsky (2015), los problemas más significativos que enfrentan los niños con *deficiencias* no provienen únicamente de sus discapacidades biológicas, sino más bien de la falta de intervención educativa y social adecuada en las etapas tempranas de su vida. Esto significa que el entorno y las oportunidades de aprendizaje son factores críticos que pueden influir enormemente en el desarrollo y bienestar del niño. Cuando no se proporciona la atención y el apoyo adecuados desde una edad temprana, los niños pueden experimentar efectos secundarios difíciles de revertir, tales como retrasos en el desarrollo de habilidades sociales, de comunicación y cognitivas, que pueden ser más perjudiciales que el propio defecto biológico.

Además, la compensación del defecto (y supercompensación) en el desarrollo infantil es profundamente influenciado por factores psicológicos y sociales, lo que permite a los niños superar limitaciones impuestas por defectos biológicos. Este enfoque se alinea con las ideas de la teoría de Vygotsky, que enfatiza la importancia del contexto social y educativo en el desarrollo del niño. A través de la supercompensación, un niño con algún defecto puede fomentar habilidades sociales, comunicativas y cognitivas que compensen sus limitaciones originales. Por ejemplo, la intervención temprana a través de programas educativos y terapias adecuadas puede ayudar a los niños a desarrollar estrategias que no solo minimicen el impacto del defecto, sino que también fortalezcan su autoestima y capacidad de interacción social.

Dentro de este marco, es esencial que las intervenciones estén centradas en el niño y en su contexto familiar, utilizando herramientas que promuevan la inclusión y el desarrollo de

habilidades prácticas. Con el apoyo correcto, los niños pueden lograr un desarrollo personal significativo que les permita superar las limitaciones impuestas por sus condiciones. El concepto de compensación se complementa con la idea de Karmiloff-Smith (1992) sobre la reestructuración representacional, es decir, la progresiva reestructuración de las representaciones cognoscitivas que el niño ya ha construido y que reorganiza a medida que se enfrenta a nuevas experiencias. Ambas ideas coinciden en que el desarrollo implica transformación interna guiada por la interacción social y afectiva.

Esta perspectiva sobre la reestructuración representacional es coherente con el enfoque adoptado en este trabajo, al reconocer que el aprendizaje de los niños con TEA no es mecánico o se limita a repetir información buscando la memorización, sino que puede reorganizarse si se ofrecen mediaciones afectivas y significativas.

Por otra parte, volviendo al concepto de compensación en la ley de compensación social se indica lo siguiente: “la compensación del defecto infantil no ocurre por sí misma, sino bajo condiciones sociales y educativas específicas que la provocan y orientan” (Vygotsky, 2015, pag.72).

Dicho de otro modo, los niños con necesidades específicas pueden beneficiarse de programas estructurados y de un ambiente que les brinde oportunidades para desarrollar habilidades específicas que contrarresten sus limitaciones. Esto implica que las familias, educadores y terapeutas desempeñan un papel fundamental en la creación de un entorno propicio para el aprendizaje y la superación.

Por el lado de las implicaciones psicológicas específicas, la percepción psicológica negativa que un niño puede desarrollar sobre sí mismo como resultado de una disminución de su estatus o aceptación social debido a una discapacidad es un fenómeno que puede tener consecuencias profundas en su salud emocional y desarrollo general. Este proceso puede ser exacerbado por el entorno social y educativo en el que se encuentra el niño.

En la Zona de Desarrollo Próximo en Defectología, la teoría del desarrollo de Lev Vygotsky refiere al espacio entre lo que un individuo puede hacer de forma independiente y lo que puede lograr con ayuda. En el contexto de la defectología, que se ocupa del estudio y tratamiento de las discapacidades, la ZDP tiene una aplicación crucial para entender cómo pueden apoyarse los niños con discapacidades en su aprendizaje y desarrollo. Con ello permite identificar no solo lo que un niño con discapacidad puede hacer solo, sino también lo que puede lograr cuando recibe el apoyo adecuado de adultos o compañeros.

Esta identificación es vital para personalizar la enseñanza y los métodos de intervención. Al entender la ZDP, los educadores y terapeutas pueden diseñar actividades que estén en el rango de desarrollo potencial del niño. Esto significa que las intervenciones pueden enfocarse en habilidades que el niño está casi listo para dominar, pero necesita un poco de ayuda para alcanzarlas. Esto puede incluir la modificación de tareas, el uso de herramientas visuales o la implementación de métodos interactivos que estimulen el aprendizaje.

Para ello, las aplicaciones prácticas en educación especial enfocan lo siguiente:

“La verdadera educación especial es la que se orienta en el sentido de lograr la total y plena integración social de los niños deficientes” (Vygotsky, 2015).

La educación especial debería privilegiar la inclusión de los niños con discapacidades en entornos educativos regulares, donde puedan interactuar con sus compañeros y desarrollar habilidades sociales y comunicativas en contextos naturales. Esto ayuda no solo a los alumnos con discapacidades, sino que también fomenta la empatía y comprensión en sus compañeros. Para lograr una integración efectiva, es fundamental que la educación especial ofrezca un apoyo individualizado que tenga en cuenta las capacidades y necesidades específicas de cada niño.

Esto incluye adaptaciones curriculares, métodos de enseñanza diferenciados y el uso de tecnologías accesibles que faciliten el aprendizaje; ya que una educación centrada en la integración social también apunta a fomentar la autonomía de los estudiantes con necesidades específicas, preparándolos para participar en la sociedad de manera activa. Esto implica enseñarles habilidades funcionales y de vida diarias, así como fomentar su autoeficacia y autoconfianza.

En suma, el objetivo de la educación especial de lograr la integración social completa es esencial para el desarrollo y bienestar de los niños con discapacidades. Este enfoque no solo impacta en el individuo, sino que también transforma comunidades al promover un entendimiento y aceptación más amplios de la diversidad humana.

Otro factor relevante es la aplicación pedagógica concreta (educación especial diferenciada) que tiene como objetivo maximizar el potencial del niño, no solo al reducir las barreras que enfrenta debido a su discapacidad, sino también al utilizar sus fortalezas para fomentar su aprendizaje y desarrollo. Entonces, para diseñar una estrategia eficaz, es fundamental realizar una evaluación integral que identifique tanto las áreas de dificultad como las capacidades compensatorias del niño.

Esto incluye evaluar las habilidades cognitivas, sociales, emocionales, y cualquier otro aspecto relevante que pueda ser utilizado para el aprendizaje. Con base en la evaluación, se elabora un Plan Educativo Individualizado (PEI) que contemple las adaptaciones y estrategias necesarias para aprovechar las capacidades compensatorias. Este plan debe ser flexible y ajustarse a las necesidades cambiantes del niño a medida que avanza en su desarrollo. Se pueden implementar metodologías que se alineen con las capacidades del niño. Por ejemplo:

Floortime: Esta metodología se enfoca en el desarrollo emocional y social a través de la interacción lúdica y el juego, ayudando a los niños a conectarse con sus emociones y la de los demás.

De igual manera, fomentar el aprendizaje a través de actividades prácticas y sensoriales adecuadas a las capacidades del niño. Estas actividades no solo facilitan el aprendizaje, sino que también ayudan en la regulación emocional y sensorial, lo que es especialmente relevante para niños con dificultades en el procesamiento sensorial. También, fomentar la interacción social y la comunicación que es clave, crear oportunidades para que los niños interactúen con sus pares puede activar capacidades como la empatía y la colaboración. Esta estrategia no solo potencia el desarrollo de habilidades específicas en los niños con discapacidades, sino que también busca integrar y normalizar su experiencia educativa en un contexto más amplio, asegurando su pleno desarrollo como individuos activos y socialmente incluidos.

Este paradigma implica entender que las discapacidades no son solo factores limitantes, sino que también están asociadas a un conjunto más amplio de competencias, habilidades y diferencias que pueden ser altamente significativas en contextos diversos. A su vez, enfatiza la creación de programas de intervención que se adapten a las necesidades y características únicas de cada persona con discapacidad, en lugar de aplicar soluciones estandarizadas que suelen ser ineficaces o perjudiciales.

En otra parte de sus trabajos Vygotsky (2015) señala: “La ceguera como un hecho psicológico no es una desgracia, esta se convierte en una desgracia como hecho social”.

La afirmación sobre las concepciones de Vygotsky (2015) resalta su creencia en la capacidad de todos los niños, incluidos aquellos con deficiencias, para aprender y desarrollarse en un contexto educativo. Esto se enmarca en su teoría del desarrollo y la importancia del entorno social y cultural en el mismo.

Vygotsky (2015) sostenía que todos los niños tienen un potencial innato para aprender. A diferencia de algunas teorías que veían a los niños con deficiencias como incapacitados para el aprendizaje, Vygotsky creía que estos niños pueden asimilar conocimientos y desarrollar habilidades, similar a sus pares, siempre que se les proporcione el apoyo adecuado.

Ya que, el aprendizaje ocurre a través de la interacción social. Los niños aprenden mejor en un ambiente donde pueden compartir experiencias y colaborar con otros. Esto sugiere que incluso los niños con deficiencias pueden beneficiarse significativamente del aprendizaje situado socialmente.

A pesar de su insistencia en que la educación de niños deficientes no debe diferenciarse radicalmente de la educación de niños normales, Vygotsky (2015) también reconoció que es crucial adaptar los métodos y técnicas educativas. Cada niño tiene sus propias necesidades y ritmos de aprendizaje, por lo que es necesario investigar y utilizar enfoques que se ajusten a esas particularidades. Esto podría incluir el uso de apoyos visuales, la simplificación de conceptos complejos o la implementación de estrategias de enseñanza que fomenten la participación y la colaboración con compañeros más capaces.

La perspectiva de Vygotsky (2015) enfatiza que todos los niños tienen la capacidad de aprender y desarrollarse en un entorno educativo adecuado, pero subraya la importancia de adaptar las estrategias educativas para atender las diversas necesidades y contextos de los estudiantes.

Este enfoque implica que, para comprender plenamente al ser humano, es esencial integrar diversas áreas del conocimiento que aborden las múltiples dimensiones de la existencia humana, como lo son el aspecto cognitivo, social, emocional y cultural.

Vygotsky (1997) argumenta que el aprendizaje y el desarrollo no ocurren en un vacío, sino que están mediadas por las interacciones sociales y culturales en las que una persona está inmersa. Y esto implica que la comprensión del ser humano debe considerar cómo estas dimensiones se interrelacionan. La interdisciplina, entonces, se vuelve crucial para captar las complejidades del desarrollo humano, ya que cada disciplina puede aportar una perspectiva diversa.

Además, el equilibrio entre acción y reflexión es importante, ya que la acción se enfoca a las experiencias concretas que vive la persona, mientras que la reflexión se centra en el análisis y la comprensión de esas experiencias. Vygotsky (1997) enfatiza que el desarrollo

del pensamiento y del lenguaje está profundamente anclado en estas vivencias sociales, lo cual se complementa con la teoría y el conocimiento adquirido.

En resumen, las citas resaltan la importancia de una perspectiva integral y colaborativa en el estudio del desarrollo humano, sugiriendo que un enfoque no solo contemple la teoría sino también la práctica, y que integre múltiples disciplinas, es necesario para una comprensión completa del desarrollo psicológico.

Uno de los principios fundamentales en el enfoque de Vygotsky (2015) hacia la educación de niños con necesidades específicas consiste en reconocer que la intervención educativa no debe limitarse a la compensación técnica de una deficiencia, sino orientarse al desarrollo integral del niño como sujeto pleno de aprendizaje y de vida social. Desde esta perspectiva, Vygotsky plantea una distinción crítica entre formar especialistas en técnicas de adaptación y formar educadores capaces de comprender las necesidades educativas específicas desde un enfoque científico. En sus palabras:

[...] la necesidad de la educación y la enseñanza especiales de los niños deficientes. Por el contrario, afirmamos que la enseñanza de la lectura a los ciegos o del lenguaje oral a los sordomudos demanda una técnica pedagógica especial y recursos y métodos especiales de los niños deficientes. Y solo el conocimiento científico de la técnica puede formar un auténtico pedagogo en este terreno. Empero, no debemos olvidar que es preciso educar no a un ciego, sino ante todo a un niño. Educar al ciego y al sordo significa educar la ceguera y la sordera, y transformar la pedagogía de la defectividad infantil en pedagogía defectiva. (Vygotsky, 2015, p.81).

En este fragmento de Vygotsky, el autor plantea ideas clave sobre la educación de niños con discapacidades; empieza señalando la necesidad de una educación y enseñanza especial para niños con deficiencias, como los ciegos y los sordomudos. Esto implica que la pedagogía convencional puede no ser adecuada para abordar las particularidades de estos niños, donde es fundamental desarrollar técnicas pedagógicas específicas, así como utilizar recursos y métodos adaptados a sus necesidades.

Al lado de ello, enfatiza que se requiere un conocimiento científico y especializado para educar a estos niños. Esto sugiere que los educadores deben estar bien informados sobre las características de las deficiencias y estar capacitados en métodos que favorezcan el aprendizaje de niños con discapacidades. Ser un "auténtico pedagogo" en este campo requiere una formación que contemple estas particularidades.

Igualmente, un aspecto distintivo de Vygotsky es su insistencia en que, aunque es necesario tener en cuenta las deficiencias como la ceguera o la sordera, lo más importante es educar al niño como un ser humano integral. El enfoque no debe ser únicamente en "educar al ciego" o "educar al sordo", sino en "educar al niño". Esto implica que la educación debe centrarse en el desarrollo del niño en su totalidad y no en su deficiencia específica.

Vygotsky (2015) advierte sobre el peligro de que, si la educación se concentra demasiado en las deficiencias, se convierta en una "pedagogía defectiva". Esto significa que, si no se presta atención al desarrollo general del niño y solo se enfocan en corregir o compensar la deficiencia, se corre el riesgo de limitar el potencial del niño y ofrecer una educación que no sea enriquecedora ni integral. En esta perspectiva, Vygotsky implícitamente aboga por una educación más inclusiva, donde los niños con discapacidades interactúan con sus compañeros y son educados en un entorno que fomente su desarrollo social, emocional y cognitivo en su conjunto.

El mensaje de Vygotsky es que la educación de niños con deficiencias debe ser abordada con métodos específicos y conocimientos especializados, pero siempre con el objetivo de educar al niño en su totalidad, evitando caer en enfoques limitados que se centren únicamente en sus discapacidades. Esto es crucial para fomentar su desarrollo efectivo y su integración en la sociedad.

No menos importante, es la aceptación de la diversidad por parte del profesor en el contexto educativo. Cuando un profesor reconoce y valora las diferencias entre sus alumnos, ya sea en términos de habilidades, experiencias, antecedentes culturales o estilos de aprendizaje demuestran una actitud inclusiva. La diversidad en el aula es una realidad, y la capacidad de un docente para aceptarla es fundamental para crear un ambiente de aprendizaje positivo. Aceptar la diversidad no solo implica una actitud pasiva, sino que el profesor debe adoptar estrategias y métodos pedagógicos que respondan a las necesidades de todos los estudiantes.

Esto implica adaptar la enseñanza para que todos los alumnos, independientemente de sus diferencias puedan participar activamente en el proceso de aprendizaje. Un trabajo competente en inclusión significa que el educador está preparado y capacitado para manejar esta diversidad eficazmente. Cuando el profesor actúa de manera natural y cómoda con la diversidad se minimizan los conflictos y tensiones que pueden surgir por diferencias en el aula. Esto sugiere que la inclusión debe verse como parte del día a día, en lugar de un esfuerzo extraordinario o forzado. Si los estudiantes perciben que su

docente trata la diversidad sin prejuicios, es más probable que se sientan incluidos y a gusto en el ambiente escolar.

También, Vygotsky (2015) habla de la "colectividad" como la idea de agrupar a los niños en un mismo entorno o grupo. Esta unificación se basa en características que pueden hacer que tengan experiencias y necesidades educativas similares, tales como la edad, el nivel de desarrollo o un desarrollo que podría considerarse incompleto. Al reunir a los niños deficientes en un grupo común, se facilita la creación de un entorno de aprendizaje donde pueden apoyarse mutuamente, creando un sentido de pertenencia y comunidad. Esto es vital para su desarrollo social y emocional.

Del mismo modo, Vygotsky explica la importancia de agrupar a los niños con características similares para enseñarles juntos. El educador establece objetivos comunes al principio, pero con el tiempo, a medida que los niños se desarrollan, estos objetivos se vuelven parte de su propio aprendizaje. Finalmente, los niños desarrollan la capacidad de organizarse entre sí, lo que es esencial para su crecimiento no solo académico, sino también social y emocional. Esto resalta la idea de que el aprendizaje es un proceso social y colaborativo, donde la interacción y el contexto son fundamentales para el desarrollo (Vygotsky, 2015, p.234).

En consecuencia, esto destaca la responsabilidad del educador en la promoción de un entorno en el que todos los estudiantes puedan prosperar, independientemente de sus diferencias.

“Es erróneo pensar que absolutamente todos los síntomas que caracterizan el cuadro en su conjunto pueden ser directo y completamente derivados del defecto, como su núcleo fundamental” (Vygotsky, 2015, p.221).

Según el autor, la naturaleza compleja de los síntomas que pueden caracterizar un trastorno o condición en un individuo implica que los síntomas que pueden observarse en personas con condiciones particulares son multifacéticos. Esto significa que pueden estar influenciados no solo por el defecto en sí, sino también por otros factores como el entorno social, la cultura, la educación y las experiencias vividas. Por tanto, sería un error simplificar la relación entre el defecto y los síntomas sin tener en cuenta estas variables.

La visión de Vygotsky también refleja su interés en cómo un individuo se desarrolla a lo largo del tiempo. No se trata solo de un defecto presente, sino de cómo ese defecto interfiere en el proceso de aprendizaje y desarrollo, y cómo puede ser mitigado o compensado a través de la educación y la intervención social.

El papel del profesor en la enseñanza regular no se limita a ser un experto en todas las áreas o a poseer habilidades especiales; más bien, su compromiso con el aprendizaje de todos sus alumnos es el factor más crucial para el éxito educativo. Un profesor efectivo necesita tener, compromiso con el aprendizaje, iniciativa para buscar recursos, flexibilidad y adaptabilidad, colaboración y trabajo en equipo.

En suma, el enfoque educativo mencionado no solo mejora la efectividad del aprendizaje dentro del aula, sino que también prepara a los estudiantes para interactuar de manera efectiva en una sociedad compleja y diversa, equipándolos con las habilidades necesarias para adaptarse a las constantes transformaciones del mundo actual (Vygotsky, 2015).

3.1 Postulados de la teoría histórico-cultural

La concepción de esta teoría se basa en la obra de Lev Vygotsky. Este autor consideraba que los signos y el lenguaje predominan en la adquisición de conocimientos en el período medio del desarrollo. Su vínculo con la realidad se forma principalmente a través del efecto del uso de signos al proporcionar al niño un medio para superar sus perspectivas unilaterales sobre el mundo y adoptar la visión de un observador general, creando así un conocimiento realista (Vygotsky, 1995).

Dicho de otro modo, Vygotsky sostiene que los signos y el lenguaje juegan un papel fundamental en la adquisición de conocimientos, especialmente durante el período medio del desarrollo infantil. Según su teoría, el lenguaje no solo es un medio de comunicación, sino que también actúa como una herramienta esencial para el pensamiento y el aprendizaje, argumenta que los signos, incluidos los lingüísticos, son mediadores en el proceso de pensamiento; pues a través del uso de signos, los niños pueden organizar y estructurar su pensamiento, lo que les permite adquirir y procesar nuevos conocimientos de manera más efectiva.

Además, en el desarrollo del niño, el lenguaje se convierte en un medio crucial para la internalización de conocimientos, pues a medida que los niños interactúan con su entorno y con otros, el lenguaje egocéntrico se transforma en lenguaje interiorizado, lo que les permite reflexionar y pensar de manera más compleja.

También, Vygotsky enfatiza que el aprendizaje es un proceso social, ya que los niños adquieren conocimientos a través de la interacción con adultos y compañeros, lo que les

ayuda a desarrollar su lenguaje y pensamiento. Esta interacción social es vital para el desarrollo cognitivo, dado que el lenguaje actúa como un vehículo para la transmisión de cultura y conocimiento. Lo cual significa que el autor considera que los signos y el lenguaje son fundamentales en la adquisición de conocimientos durante el desarrollo infantil, por lo que facilitan la mediación del pensamiento y el aprendizaje a través de la interacción social.

Vygotsky también adopta el análisis de Marx de los niveles de actividad involucrados en la producción, que ya hemos conocido: uso de herramientas; relaciones sociales utilizadas en el trabajo; conciencia y signos, incluido el lenguaje; autoconciencia o conciencia de sí.

Lo cual significa que, el aprendizaje a partir de reglas y definiciones es un enfoque particularmente relevante para las personas con Trastornos del Espectro Autista. Vygotsky, aunque no se centró específicamente en los TEA, proporciona un marco teórico que puede aplicarse a la comprensión de cómo estas personas pueden aprender y desarrollar habilidades como la estructuración del conocimiento, ya que los TEA aprender a partir de reglas y definiciones que les permite organizar la información de manera clara y lógica, lo que puede facilitar la comprensión y la retención del conocimiento favoreciendo su aprendizaje.

Por otro lado, el lenguaje y los signos son herramientas fundamentales para el pensamiento, ya que, para las personas con TEA, el uso de definiciones claras y reglas puede ayudar a mediar su proceso de aprendizaje, permitiéndoles internalizar conceptos y aplicarlos en diferentes contextos.

Por ejemplo, un niño puede aprender a decir "tengo hambre" o "quiero jugar" en lugar de usar comportamientos no verbales para comunicar lo mismo. Este uso del lenguaje ayuda a facilitar la comunicación y reduce la frustración. Muchos individuos con TEA responden bien a señales visuales, como pictogramas o tarjetas de comunicación. Por ejemplo, un sistema de comunicación aumentativa y alternativa (CAA) puede incluir imágenes que representan acciones o emociones, permitiendo que los individuos con TEA, sino que también promuevan su desarrollo social y emocional. La aplicación de estos principios permite que la persona elija lo que quiere comunicar. Esto es especialmente útil para aquellos que tienen dificultades con el lenguaje verbal.

Por tanto, aprender a través de reglas y definiciones puede ser beneficioso. Por ejemplo, un niño con TEA puede aprender la regla de que "cuando alguien dice 'hola', debes responder 'hola'". Este tipo de aprendizaje estructurado ayuda a establecer expectativas claras en la interacción social. Así pues, muchos individuos con TEA tienen una fuerte

capacidad para el pensamiento lógico y analítico; pues aprender a partir de reglas y definiciones puede alinearse con sus habilidades naturales, permitiéndoles abordar problemas y situaciones de manera sistemática, puesto que las reglas proporcionan un marco claro que ayuda a los niños a entender cómo deben comportarse en diferentes situaciones. Esto es importante porque los niños con TEA pueden tener dificultades para interpretar señales sociales y entender las normas no escritas de la comunicación.

Aunque el aprendizaje basado en reglas puede ser efectivo, Vygotsky también enfatiza la importancia de la interacción social en el aprendizaje. Para las personas con TEA, es crucial que se les brinde apoyo social y oportunidades para practicar el uso de reglas y definiciones en contextos sociales, lo que puede ayudarles a generalizar su aprendizaje.

Por consiguiente, en entornos educativos, es importante adaptar la enseñanza para que incluya reglas y definiciones claras, así como ejemplos concretos y visuales. Esto puede ayudar a los estudiantes con TEA a comprender mejor los conceptos y a aplicarlos en su vida diaria. De modo que, aprender a partir de reglas y definiciones puede ser un enfoque efectivo para las personas con TEA, ya que les proporciona una estructura clara y lógica para el aprendizaje, al mismo tiempo que se debe considerar la importancia de la interacción social y el apoyo en el proceso educativo.

De lo anterior, al participar en actividades grupales, los niños no solo adquieren conocimientos, sino que también construyen significados compartidos, ya que es esencial para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, pues les permite entender diferentes perspectivas y trabajar en equipo. Así la educación debe fomentar estas interacciones para que los niños aprendan a colaborar y a resolver problemas juntos. El aprendizaje social permite que los niños contextualicen lo que están aprendiendo en su vida diaria y en su entorno social. Y que el conocimiento se vuelva relevante y significativo cuando se relaciona con experiencias compartidas y situaciones del mundo real. La educación debe, por lo tanto, integrar el aprendizaje en contextos que reflejan la vida social del niño. Definitivamente, incluye el respeto por la diversidad y la promoción de valores como la empatía y la solidaridad. La educación debe preparar a los niños no solo para ser estudiantes, sino también ciudadanos activos y responsables (Hernández González et al., 2021).

Lo que significa que el aprendizaje activo es un enfoque pedagógico que involucra a los estudiantes de manera activa en el proceso de aprendizaje, en contraposición a métodos más tradicionales donde el aprendizaje se basa principalmente en la recepción pasiva de información. Este enfoque se centra en la participación de los estudiantes, fomentando su

compromiso y motivación, donde los estudiantes construyen su propio conocimiento a través de la experiencia y la reflexión.

Al involucrarse en actividades prácticas, los estudiantes pueden relacionar la nueva información con sus conocimientos previos, facilitando así un aprendizaje más profundo y significativo, fomentando el desarrollo de habilidades críticas y de pensamiento, como la resolución de problemas, el análisis, la síntesis y la evaluación. De igual manera, aprenden a pensar de manera crítica y a aplicar sus conocimientos en situaciones reales, lo que es esencial para su éxito académico y profesional, aprenden a comunicarse, a escuchar diferentes perspectivas y a trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes, lo que también contribuye a su desarrollo social y emocional. Ciertamente es que el aprendizaje activo casi siempre incluye momentos de reflexión donde pueden evaluar su propio proceso. Esto les ayuda a identificar sus fortalezas y áreas de mejora, fomentando una mentalidad de crecimiento y la autoeficacia (Hernández González et al., 2021).

Así pues, el aprendizaje activo promueve la participación, la colaboración y la reflexión, lo que resulta en un aprendizaje más significativo y duradero, ya que, al involucrar a los estudiantes de manera activa, se les prepara mejor para enfrentar los desafíos del mundo real y se les ayuda a desarrollar habilidades esenciales para su futuro (Vygotsky, 2012).

Desde la perspectiva de Vygotsky, es posible abordar una problemática de gran relevancia en la actualidad como lo es el TEA en niños. Si se reconoce lo social como un factor determinante en la configuración de la personalidad y el papel fundamental de la enseñanza en el desarrollo, se puede comprender que el desarrollo de niños con TEA no está, por así decirlo, condicionado por las alteraciones de tipo neurobiológica, por el contrario, su trayectoria educativa y social también está influenciada por la capacidad de las instituciones escolares y del personal docente para ofrecer una atención de calidad. Esto implica la generación de oportunidades que favorezcan la adquisición y fortalecimiento de habilidades sociales esenciales, permitiéndoles una participación autónoma en diversos contextos educativos y comunitarios (Chaffi & Cyrille, 2017).

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) adquiere una relevancia fundamental en el ámbito educativo, constituyéndose como uno de los aportes más significativos a la enseñanza. Su importancia radica en su potencial para promover un aprendizaje significativo y orientado al desarrollo, aunque con frecuencia ha sido interpretado de manera reduccionista. Por tanto, según la definición de Vygotsky (1995), la ZDP se refiere a “la distancia entre el nivel de desarrollo actual, determinado por la capacidad de resolver

un problema de manera independiente, y el nivel de desarrollo potencial, definido por la posibilidad de resolver problemas con la guía de un adulto o en colaboración con un par más competente” (p. 45).

Aunado, a esta perspectiva, la ZDP ofrece a los docentes una comprensión más profunda de la interrelación entre enseñanza y desarrollo, trascendiendo las mediciones meramente cuantitativas del aprendizaje. En el contexto del TEA, este enfoque resulta especialmente valioso, ya que posibilita un análisis más cualitativo del desarrollo, enfocándose en el potencial de la persona para aprender con apoyo, en lugar de limitarse a la observación de sus capacidades actuales.

De esta manera, la ZDP no solo enriquece la labor docente, sino que también contribuye a una educación más inclusiva y centrada en el desarrollo integral del individuo, ya que la etapa inicial del desarrollo humano abarca un conjunto de características y desafíos que influyen de manera decisiva en el posterior desenvolvimiento de la persona. Durante estos primeros años de vida, se establecen las bases de las funciones psicológicas superiores, las cuales permitirán a los individuos interactuar de forma equilibrada y funcional con su entorno (Gutiérrez y Ruiz, 2018).

En este periodo crítico del desarrollo, se adquieren conocimientos sumamente importantes, además, se consolidan las habilidades básicas de socialización y comienzan a emerger tanto las capacidades volitivas, es decir, de la voluntad o la toma de decisiones, como las disposiciones morales necesarias para la participación en los intercambios culturales.

Desde esta perspectiva, los síntomas característicos del TEA alteran el curso natural de estos "periodos sensibles del desarrollo", generando limitaciones en el desarrollo de habilidades y comportamientos fundamentales para la adaptación social. Dichas alteraciones se manifiestan con mayor frecuencia en las áreas de interacción social, comunicación (tanto verbal como no verbal) y en la flexibilidad cognitiva y conductual.

En relación con lo anterior, Riviére (1997) señala que los niños con TEA experimentan dificultades en la adquisición de ciertas competencias durante un periodo crítico del desarrollo, que comprende aproximadamente desde los 18 meses hasta los cinco años. Durante este intervalo, los niños con desarrollo típico presentan condiciones neurobiológicas específicas que favorecen la rápida consolidación de habilidades complejas, como la simbolización, la regulación de interacciones interpersonales y la organización significativa de la realidad. No obstante, estas condiciones no se presentan de la misma manera en los niños con TEA.

Así, en años recientes, ha habido un cambio progresivo en la forma de comprender esta condición, pasando de una visión centrada en el déficit hacia una perspectiva que considera la influencia de factores contextuales. Pues, se reconoce que, además de las dificultades intrínsecas al TEA, la falta de comprensión por parte de la familia, la escuela y la comunidad puede representar una barrera adicional para la autonomía y el bienestar de estos niños (Hernández González et al., 2021). En este contexto, la detección temprana del TEA juega un papel importante en su pronóstico, ya que la intervención oportuna y adecuada incide de manera significativa en el desarrollo personal y social de los niños con esta condición.

En particular, los enfoques psicológicos y pedagógicos que promueven la estimulación del lenguaje y la interacción en ambientes inclusivos han demostrado ser eficaces para mitigar las dificultades comunicativas y sociales asociadas al TEA. Esto es consistente con los principios de la teoría vygotskiana, la cual enfatiza la importancia de enriquecer los entornos educativos durante los periodos críticos del desarrollo. Desde esta perspectiva, Vygotsky argumenta que los procesos psicológicos de las personas con discapacidad emergen y evolucionan bajo los mismos principios que en el desarrollo típico, lo que implica que la educación debe orientarse hacia los mismos objetivos para todos los estudiantes, aunque utilizando metodologías diferenciadas y adaptadas a las particularidades de cada caso.

Cabe concluir que, la teoría de Vygotsky, centrada en el desarrollo cognitivo y social del niño, ofrece un marco valioso para reflexionar sobre el aprendizaje en el contexto del TEA. Al centrarse en la interacción social, la mediación cultural y la personalización del aprendizaje, se pueden desarrollar estrategias efectivas que aborden las necesidades educativas de los niños con TEA, lo que puede contribuir a una educación más inclusiva y significativa que reconozca y valore la diversidad de experiencias y habilidades en el TEA.

CAPÍTULO 4. DIR/Floortime (juego circular)

La conceptualización del desarrollo infantil en diversas "áreas del desarrollo" ha sido fundamental para comprender cómo crecen y se desarrollan los niños a lo largo de sus primeras etapas de vida. Este enfoque permite desglosar el complejo proceso de desarrollo en componentes más manejables y observables.

“Desde el primer día de vida, todas nuestras experiencias tienen tanto un componente físico como un componente emocional. El componente físico es la parte concreta de la experiencia, el componente emocional es el que le otorga sentido o significado a la experiencia”.

Para algunos niños, especialmente aquellos que están en el espectro autista, pueden enfrentar dificultades significativas en esta conexión. Pueden tener problemas para traducir sus emociones en conductas adecuadas o incluso para reconocer y expresar lo que sienten. Esta falta de habilidad para integrar las emociones con la conducta puede convertirse en una barrera para su desarrollo emocional y social, ya que no logran interactuar plenamente con otros ni entender las dinámicas de su entorno (Breinbauer, 2006). Además, si los niños no pueden expresar su sentido de sí mismo o su intencionalidad, se limitan en su capacidad de comunicarse y formar relaciones significativas. Esto no solo afecta su interacción en el hogar, sino también su capacidad para integrarse en entornos sociales más amplios, como la escuela o grupos de juego. En definitiva, el desarrollo adecuado de estas habilidades es fundamental para que los niños puedan navegar en su vida cotidiana y relacionarse con los demás de manera efectiva.

También la habilidad de los niños para establecer una conexión entre sus emociones y su conducta es esencial para su desarrollo integral. Cuando los padres y cuidadores generan un entorno en el que los niños pueden expresar sus emociones, deseos e intenciones, están creando oportunidades para que los pequeños desarrollen competencias emocionales y sociales. Esto significa que los niños aprenden a identificar y verbalizar lo que sienten, y pueden usar ese entendimiento para guiar su comportamiento. Esta dinámica se puede imaginar como una orquesta, donde cada emoción y habilidad de desarrollo actúa como un instrumento que el niño necesita aprender a coordinar para comunicarse efectivamente.

Sin embargo, algunos niños, especialmente aquellos que están en el TEA, pueden enfrentar dificultades significativas en esta conexión. Pueden tener problemas para traducir sus emociones en conductas adecuadas o incluso para reconocer y expresar lo que

sienten. Esta falta de habilidad para integrar las emociones con la conducta puede convertirse en una barrera para su desarrollo emocional y social, ya que no logran interactuar plenamente con otros ni entender las dinámicas de su entorno. Además, si los niños no pueden expresar su sentido de sí mismo o su intencionalidad, se limitan en su capacidad de comunicarse y formar relaciones significativas. Esto no solo afecta su interacción en el hogar, sino también su capacidad para integrarse en entornos sociales más amplios, como la escuela o grupos de juego. En definitiva, el desarrollo adecuado de estas habilidades es fundamental para que los niños puedan navegar en su vida cotidiana y relacionarse con los demás de manera efectiva.

4.1 El Modelo DIR (Desarrollo, Individualidad, Relaciones).

El Modelo DIR, desarrollado Greenspan y Wieder (1997b), es un enfoque integral para entender y promover el desarrollo infantil, especialmente en niños con necesidades especiales. DIR es un acrónimo que representa tres componentes clave que deben ser considerados:

D (Desarrollo): Este componente se centra en entender la etapa de desarrollo socioemocional en la que se encuentra el niño. Reconoce las diferentes habilidades y competencias que un niño debe alcanzar en diversas áreas, como la comunicación, la regulación emocional y las interacciones sociales.

I (Individualidad): Este elemento enfatiza la importancia de considerar las diferencias individuales de cada niño. Cada niño trae su propio conjunto de habilidades, intereses y desafíos al proceso de desarrollo, y es crucial entender cómo estas diferencias influyen en su aprendizaje y desarrollo.

R (Relaciones): Este componente se refiere a las relaciones y las dinámicas de interacción que existen entre el niño, sus cuidadores y su entorno. Las interacciones significativas y positivas son esenciales para el desarrollo óptimo del niño, ya que promueven la regulación emocional y el aprendizaje de habilidades sociales.

El Modelo DIR sostiene que el desarrollo infantil es un proceso dinámico en el que las emociones, las experiencias y el contexto social interactúan. Además, promueve la idea de que el afecto y la conexión emocional son fundamentales para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades más complejas. Según este modelo, las relaciones y las experiencias emocionales tempranas tienen un impacto significativo en cómo los niños aprenden a

comunicarse y a resolver problemas. En la práctica, el modelo DIR se implementa a través de estrategias como el "Juego Circular" o "Floortime", que se centra en usar juegos y actividades lúdicas para fomentar la comunicación y la conexión emocional entre el niño y sus cuidadores. Esto ayuda a los niños a progresar a través de etapas de desarrollo, apoyando su capacidad para expresar emociones, regular comportamientos y establecer conexiones sociales significativas (Breinbauer, 2006).

Por esa razón, el modelo DIR representa un enfoque holístico que se centra en el desarrollo emocional y social de los niños, considerando sus individualidades y la importancia de las relaciones significativas en su aprendizaje y crecimiento.

Del mismo modo, las diferencias individuales en el contexto del Modelo DIR se refieren a las características únicas y específicas de cada niño que afectan su modo de interactuar, aprender y desarrollarse. Este componente del modelo busca entender y describir cómo estas diferencias influyen en las habilidades y las dificultades que presentan los niños, especialmente aquellos con necesidades especiales.

Por esa razón, cada niño recibe y procesa la información a través de los diferentes canales sensoriales como es la visual, el auditivo, el táctil, el gustativo, el olfativo, vestibular (relacionado con el equilibrio) y propioceptivo (relacionado con la conciencia del cuerpo). Cada niño puede tener distintas capacidades en cada uno de estos canales. Por ejemplo, algunos pueden ser más sensibles a ciertos estímulos (hiper-actividad), mientras que otros pueden no registrar adecuadamente la información sensorial (hipo-actividad).

Ya que, el niño organiza y entiende la información que ha registrado. Los niños con necesidades especiales, como el trastorno del espectro autista o dificultades de atención, pueden tener un procesamiento diferente, lo que puede influir en su capacidad para responder adecuadamente a las situaciones y a las interacciones con los demás. Es crucial que se identifiquen estas particularidades para adaptar el enfoque educativo y terapéutico a las necesidades del niño.

A su vez, el niño responde a la información que ha registrado y procesado. Pues, las habilidades para organizar una respuesta pueden variar en complejidad y están afectadas por la motricidad gruesa y fina, así como por las habilidades de comunicación verbal. Un niño puede tener dificultades para expresar sus necesidades, lo que podría llevar a frustración y comportamientos desafiantes. Por ello, es esencial que los cuidadores y terapeutas comprendan estas diferencias individuales para poder apoyar al niño de manera efectiva y ayudarlo a desarrollar respuestas más adecuadas a la información que recibe.

Ya que, algunos niños pueden aprender mejor de forma visual (a través de imágenes y diagramas), otros de manera auditiva (a través de la escucha y la verbalización) y otros de forma kinestésica (a través de la actividad física o el aprendizaje práctico). Un niño que prefiere el aprendizaje visual puede sentirse frustrado si la instrucción se basa principalmente en explicaciones verbales sin apoyos visuales.

Por tanto, los estilos de relación que adoptan los adultos que interactúan con un niño con necesidades especiales son cruciales para su desarrollo, pues cada adulto puede tener un enfoque particular que influye en la calidad de la relación y, por ende, en el desarrollo del niño. Estos estilos pueden ser positivos o negativos, y están determinados por varios factores, incluyendo las experiencias previas, la formación, y las características individuales de cada adulto. Aunado a eso, algunos cuidadores adoptan un enfoque de apoyo, mostrando comprensión y empatía ante las dificultades del niño.

Este estilo favorece un ambiente seguro donde el niño se siente valorado y comprendido, lo que puede facilitar el aprendizaje y la regulación emocional. Un adulto que escucha y valida las emociones del niño promueve su autoestima y confianza. Algunos adultos pueden reaccionar de manera crítica o negativa ante los desafíos del niño, lo que puede incluir comentarios despectivos o desánimos. Este estilo puede afectar seriamente la confianza del niño, generando frustración y una percepción negativa de sus propias capacidades, honrando su desarrollo emocional y social.

Por otro lado, algunos cuidadores tienden a sobreproteger al niño, haciéndolo sentir incapaz de enfrentar situaciones por sí mismo. Aunque puede surgir de un lugar de amor y cuidado, este estilo puede prevenir que el niño desarrolle habilidades de afrontamiento, autonomía y resolución de problemas. Por tanto, la sobreprotección puede limitar las oportunidades del niño para aprender de sus experiencias.

Al contrario, en el estilo desvinculado se caracteriza por la falta de interacción emocional y física. Los cuidadores que se muestran distantes o desinteresados pueden dificultar que el niño desarrolle una vinculación afectiva adecuada, lo que impacta negativamente su capacidad para formar relaciones saludables y reguladas emocionalmente. Algunos adultos pueden tener reacciones exageradas ante las conductas del niño, que pueden incluir respuestas hostiles, frustración o irritación. Estas reacciones pueden ser consecuencia del estrés en la vida del adulto, y pueden transmitir inseguridad o miedo al niño, afectando su desarrollo emocional y la calidad de la interacción familiar.

Para ello, un enfoque coherente y estable por parte de los adultos, que proporcione consistencia en las interacciones, tiene un impacto positivo en el niño. Este estilo permite que el niño se sienta seguro y pueda explorar y aprender dentro de un entorno predecible.

Al lado de ello, algunas reacciones en los cuidadores o docentes son la tendencia a deprimirse, ya que la respuesta esperada por parte del niño con TEA no siempre es la esperada, ya que se requiere de paciencia y modificación de estrategias según se requiera, otro aspecto relevante es la tendencia a sobre involucrarse, puesto que los TEA requieren atención especial en algunos casos los docentes se centran más de lo normal y tienden a sobre proteger y por consiguiente se presenta el descuido del resto del grupo, lo que da la tendencia a la sobreprotección como respuesta a patrones ansiosos, que por el contrario puede ser la tendencia a desvincularse de la situación que esta requiera como dejar solo al TEA o poner poca atención del mismo, al lado de ello se puede presentar la tendencia a adoptar reacciones hostiles, agresivas, o abusivas, generando aún más problemas.

Es esencial que los cuidadores se conviertan en conscientes de sus propios patrones de relación, ya que estos pueden reforzar o dificultar el desarrollo del niño. Un enfoque formativo, que incluya estrategias para mejorar la comunicación y la comprensión emocional, es clave para facilitar un desarrollo saludable y adaptativo en niños con necesidades especiales.

Greenspan y Wieder (1997b) describen varias etapas en el desarrollo socioemocional de niños con necesidades especiales, donde cada etapa se caracteriza por el avance en las competencias funcionales que permiten una interacción más compleja con otros, incluyendo padres, cuidadores y compañeros.

En esta primera etapa, el enfoque está en la capacidad del niño para mantener la atención y estar calmado durante las interacciones. Esta regulación es crucial en los primeros meses de vida y se ve afectada no solo por las características individuales del niño, sino también por la calidad de las interacciones con los adultos. Un niño que logra regular su atención será más capaz de participar en actividades interactivas con otros. Una vez que el niño ha desarrollado habilidades básicas de regulación, comienza a establecer relaciones afectivas con sus padres o cuidadores. Esta etapa es fundamental ya que el desarrollo de un vínculo seguro influye en la capacidad del niño para establecer conexiones emocionales profundas y saludables en el futuro y la calidad de la vinculación depende de las interacciones anteriores y de la sensibilidad de los cuidadores.

En la Comunicación Gestual Compleja/Sentido de sí mismo Pre-verbal, el niño empieza a comunicar sus necesidades y deseos utilizando gestos y otras formas no verbales. Surge la capacidad para resolver problemas y participar en un intercambio comunicativo más dinámico. A medida que el niño aprende a leer las señales gestuales de sus cuidadores, se desarrolla un sentido de sí mismo que refuerza su identidad y su capacidad de interacción social. El niño puede expresar sus deseos y sentimientos de formas más complejas, utilizando la narrativa y la simbolización en su juego. Esta habilidad es esencial para el desarrollo del pensamiento lógico y la comunicación efectiva y a medida que el niño avanza, comienza a establecer interacciones más elaboradas, que incluyen la negociación de actividades y la expresión de emociones y pensamientos de manera más lógica y estructurada. Esta etapa implica utilizar la comunicación verbal y no verbal para tejer una red de interacciones significativas con otros.

4.2 La estrategia Floortime

Esta estrategia busca alentar a los padres para el aprendizaje de los niños con TEA, dónde se les dedica momentos específicos al día que son generalmente unos 20 minutos, para jugar con sus hijos sin interrupciones, proporcionando tiempo de calidad para tener conexión emocional y crear un ambiente seguro, afectuoso y respetuoso. Ya que, a través del juego, los cuidadores ayudan al niño a regular sus emociones y atención, lo que es esencial en las etapas iniciales del desarrollo. Esta interacción también promueve la vinculación afectiva entre el niño y el adulto, estableciendo la base para relaciones saludables y significativas. Y por lo que se refiere al entorno de juego permite al niño expresar sus emociones, deseos y necesidades de manera cada vez más compleja. A medida que se desarrolla esta habilidad comunicativa, los niños pueden participar en intercambios más elaborados, fortaleciendo así su capacidad para socializar y resolver problemas a través de la interacción.

A medida que los niños practican el juego circular, se van habilitando para utilizar gestos, palabras y otros medios de comunicación para expresar ideas y resolver conflictos. Por tanto, la efectividad del Juego Circular radica en su práctica diaria y consistente, lo que permite al niño disfrutar de una tonalidad afectiva alta, fundamental para el aprendizaje y desarrollo. Las experiencias positivas y placenteras fortalecen la motivación del niño para participar en estas actividades repetidamente. Para ello hay algunas instrucciones básicas como, definir lugar y horario para establecer un ambiente como y seguro, observar cuales

son los intereses del niño y tener la iniciativa, construir siempre a partir de las etapas básicas hacia las más complejas, ya que esto facilitara el aprendizaje, tener creatividad y gozar del juego.

Con este sistema se apoya a los padres y cuidadores en la creación de interacciones lúdicas diarias con los niños, lo que permite fortalecer diversas habilidades fundamentales para el desarrollo socioemocional (Breinbauer, 2006).

Con el fin de dar respeta a las diferencias individuales de cada niño, pues se adapta a su nivel de desarrollo emocional, usando el juego como herramienta principal para crear experiencias de aprendizaje y fomentando el diálogo, la resolución de problemas para ayudar a desarrollar capacidades como la autorregulación, la conexión y la comunicación ayuda a desarrollar el pensamiento y razonamiento creativo, organizado y reflexivo, este sistema favorece significativamente a esta población y crea vínculos.

4.3 ¿Por qué la sensibilidad sensorial ayuda para el aprendizaje?

La sensibilidad sensorial es un aspecto importante en el espectro autista. Las personas con TEA pueden experimentar sensaciones sensoriales de manera intensa o de manera diferente a las personas neurotípicas. Algunos pueden ser hipersensibles a estímulos como sonidos, luces o texturas, mientras que otros pueden ser hiposensibles. La comprensión y el apoyo adecuados a las necesidades sensoriales pueden ser fundamentales para mejorar la calidad de vida de las personas con TEA. Las personas con TEA muchas veces necesitan de las habilidades para manifestar sus emociones y pueden experimentar una crisis en su lucha por salir adelante; pueden sentirse estresados, tensionados y algunas causas como el acoso escolar, cambios en la rutina o incluso dolor físico pueden producir comportamientos de angustia y agresividad.

Una autora destacada que ha abordado el tema de la sensibilidad sensorial en el TEA es Olga Bogdashina. En su libro "Sensory Perceptual Issues in Autism and Asperger Syndrome: Different Sensory Experiences - Different Perceptual Worlds" (2003), Bogdashina explora en profundidad cómo las personas en el TEA experimentan el mundo a través de sus sentidos y cómo estas experiencias sensoriales únicas pueden afectar su comportamiento, comunicación y aprendizaje. Bogdashina proporciona información valiosa sobre cómo comprender y apoyar las necesidades sensoriales de las personas con TEA (Paredes 2003).

Como ya se mencionó anteriormente, la sensibilidad sensorial en el Trastorno del Espectro Autista; se refiere a las diferencias en la forma en que las personas con TEA perciben y responden a estímulos sensoriales del entorno. Estas diferencias pueden manifestarse de diversas maneras y pueden incluir hipersensibilidad (una respuesta exagerada a estímulos) o hiposensibilidad (una respuesta disminuida a estímulos). Así, la sensibilidad sensorial puede afectar significativamente la vida diaria de las personas con TEA. Puede influir en su capacidad para participar en actividades cotidianas, como ir a la escuela, socializar o realizar tareas en casa. Por lo tanto, es importante que los educadores y cuidadores comprendan estas sensibilidades para poder crear entornos más inclusivos y adaptados a sus necesidades.

Además, las intervenciones pueden incluir la creación de entornos sensorialmente amigables, el uso de técnicas de regulación emocional y la implementación de estrategias que ayuden a las personas con TEA a manejar sus respuestas sensoriales. Esto puede incluir el uso de apoyos visuales, la modificación del entorno físico y la enseñanza de habilidades de afrontamiento. Además, la identificación de sensibilidades sensoriales permite a los profesionales de la salud implementar intervenciones desde una edad temprana. Estas intervenciones, como la terapia ocupacional, pueden enseñar a los niños estrategias para regular sus respuestas a estímulos que les resultan abrumadores. Por ejemplo, un niño que es hipersensible a los ruidos fuertes puede aprender técnicas de relajación o el uso de auriculares para mitigar su incomodidad.

Por tanto, comprender las sensibilidades sensoriales permite realizar ajustes en el entorno del individuo, ya sea en casa o en la escuela. Por ejemplo, un ambiente más tranquilo y predecible puede ayudar a reducir la ansiedad y el estrés, lo que a su vez mejora la calidad de vida del niño. Esto puede incluir la reducción de ruidos, la creación de espacios de calma o la implementación de rutinas que brinden seguridad.

Ahora bien, las sensibilidades sensoriales pueden interferir en la capacidad de una persona para interactuar con los demás. Por ejemplo, un niño que se siente abrumado por el contacto físico puede evitar interacciones sociales. Al abordar estas sensibilidades, se pueden facilitar interacciones más positivas, lo que es esencial para el desarrollo de habilidades sociales y la formación de relaciones significativas.

Así pues, las reacciones a la sobrecarga sensorial en algunas ocasiones se manifiestan en comportamientos desafiantes, como rabietas o autolesiones. Al detectar y comprender

estas sensibilidades, se pueden implementar estrategias adecuadas para manejar la sobrecarga antes de que se convierta en un problema. Por ejemplo, si un niño muestra signos de estrés ante un estímulo sensorial, se puede intervenir antes de que alcance un punto crítico.

En el ámbito educativo, conocer las sensibilidades sensoriales de un estudiante permite a los educadores adaptar su enseñanza y el ambiente de aprendizaje. Esto puede incluir el uso de materiales didácticos que sean menos abrumadores o la creación de un espacio de aprendizaje que minimice las distracciones. Estas adaptaciones pueden resultar en un mejor rendimiento académico y una experiencia educativa más positiva.

La detección de la sensibilidad sensorial también es vital para educar y apoyar a los padres y cuidadores, pues comprender las necesidades sensoriales del niño les permite responder de manera más efectiva y empática a sus comportamientos. Esto no solo ayuda al niño, sino que también reduce el estrés y la frustración de los cuidadores, mejorando la dinámica familiar. Ciertamente es que, identificar patrones de sensibilidad sensorial en personas con TEA contribuye a la investigación en el campo. Esto puede llevar a una mejor comprensión del trastorno y al desarrollo de nuevas estrategias de intervención. A medida que se recopilan más datos, se pueden crear enfoques más efectivos y personalizados para apoyar a las personas con TEA.

Todo esto parece confirmar que la sensibilidad sensorial es una característica común en las personas con TEA, y comprenderla es fundamental para proporcionar un apoyo adecuado y mejorar su calidad de vida (Pérez 2017).

4.4 Intervención precoz

El estudio sobre la eficacia de la atención temprana sigue siendo hoy una cuestión difícil de abordar, especialmente en el tratamiento de los niños con TEA, ya que en la mayoría de los casos se requieren intervenciones amplias, intensivas y a largo plazo (Canal Bedia, et al., 2006). La intervención temprana en el TEA es fundamental por diversas razones, ya que contribuye significativamente al desarrollo de los niños afectados. Cuanto antes se inicie la intervención, más efectiva puede ser para apoyar el desarrollo de habilidades sociales, comunicativas y cognitivas apropiadas para su edad. La terapia temprana maximiza el potencial de los niños, ayudándolos a alcanzar su máximo desarrollo y a mitigar las dificultades asociadas con el TEA. Este tipo de intervención permite reducir los

síntomas característicos, como las dificultades en la comunicación y las conductas repetitivas, lo que, a su vez, mejora la calidad de vida tanto del niño como de su familia.

Además, la intervención temprana facilita una mejor integración del niño con TEA en el ámbito escolar y social, proporcionándole las herramientas necesarias para una participación plena en la sociedad. Además, la intervención temprana puede marcar una diferencia significativa en la vida de los niños y sus familias, ayudándoles a desarrollar habilidades y superar desafíos desde una edad temprana.

Para ello, es importante un diagnóstico oportuno, para poder intervenir con tiempo y así darles una buena calidad de vida, y, no solo a los niños con TEA sino también a la familia quienes son las personas más allegadas a ellos y quienes les proporcionan apoyo emocional, y en muchos casos, dependen de los mismos para hacer sus actividades cotidianas, por lo cual es importante impartir talleres informativos sobre el TEA y las estrategias de aprendizaje a docentes para que construyan conocimientos sobre las características de esta población.

Otro aspecto importante es la comunicación que afecta a las personas con TEA severos de la comprensión verbal y pautas desviadas de evolución lingüística, como la ecolalia, la inversión de pronombres, la escasez y concreción del vocabulario o las alteraciones prosódicas y articulatorias (Riviere y Belinchón, 2003).

Dicho de otro modo, la comunicación en muchos niños con TEA enfrenta desafíos, ya sea en la expresión verbal o no verbal. Ya que, la comunicación en personas con trastorno del espectro autista puede ser diferente en comparación con personas neurotípicas; tanto la comunicación verbal como la no verbal pueden presentar desafíos únicos y algunas características comunes incluyen: Ecolalia: repetición de palabras o frases, retraso en el habla donde puede haber un retraso en el desarrollo del lenguaje, prosodia atípica; el ritmo, tono y énfasis en el habla pueden ser diferentes, intereses obsesivos que pueden hablar extensamente sobre temas específicos de su interés.

En la comunicación no verbal se presentan dificultades con el contacto visual pueden evitar o tener dificultades para mantener el contacto, expresiones faciales limitadas donde pueden mostrar emociones de manera diferente o tener expresiones faciales limitadas, gestos inusuales poco comunes o repetitivos, dificultades con la comunicación social; en algunas ocasiones tienen problemas para entender las señales sociales y las normas de conversación.

Es importante recordar que la comunicación del TEA es altamente variable, y cada persona con TEA es única en sus patrones de comunicación. El apoyo y la comprensión adecuados son fundamentales para facilitar la comunicación efectiva en individuos con TEA.

Por tanto, los programas educativos deben utilizar métodos de evaluación flexibles y centrados en objetivos específicos. Y por consiguiente la formación de docentes pueden no estar completamente capacitados en cómo atender adecuadamente a niños con TEA en el aula. Así la formación y el desarrollo profesional son esenciales para que los docentes puedan implementar programas de educación efectivos.

Por tal, la intervención precoz se refiere a un conjunto de estrategias y programas diseñados para apoyar a niños pequeños con Trastorno del Espectro Autista y sus familias, con el objetivo de mejorar el desarrollo y minimizar el impacto del trastorno en su vida diaria. Esta intervención se lleva a cabo generalmente antes de los 3 años, aunque puede extenderse hasta los 5 años, y se basa en la premisa de que cuanto antes se inicie el apoyo, mayores serán las oportunidades de desarrollo positivo.

Y algunos aspectos clave sobre la intervención precoz en el TEA pueden ser:

- a) La identificación temprana de los signos del TEA es crucial para implementar intervenciones efectivas. Los signos pueden incluir dificultades en la comunicación, problemas en la interacción social y comportamientos repetitivos. Un diagnóstico temprano permite a las familias acceder a recursos y apoyos necesarios.
- b) La intervención precoz se adapta a las necesidades específicas de cada niño. Esto puede incluir terapias de comunicación, entrenamiento en habilidades sociales, terapia ocupacional y apoyo educativo. El enfoque individualizado es fundamental para abordar las áreas de desarrollo que requieren atención.
- c) Involucra a los padres y cuidadores en el proceso; proporcionando una formación y recursos para que puedan apoyar el desarrollo de su hijo en el hogar y en otros entornos, pues la colaboración entre profesionales y familias es esencial para el éxito de la intervención.
- d) Los programas de intervención precoz se centran en el desarrollo de habilidades clave, como la comunicación, la interacción social, la regulación emocional y la autonomía, ya que estas habilidades son fundamentales para ayudar a los niños a integrarse en su entorno y a mejorar su calidad de vida.

La investigación ha demostrado que la intervención precoz puede tener un impacto significativo en el desarrollo de los niños con TEA. Pues, los niños que reciben intervención temprana tienden a mostrar mejoras en habilidades sociales, comunicación y comportamiento, lo que puede llevar a mejores resultados a largo plazo en su educación y vida social. Indiscutiblemente, la intervención precoz es un componente esencial en el apoyo a niños con TEA, ya que permite abordar sus necesidades de desarrollo de manera temprana y efectiva, involucrando a las familias y adaptándose a las características de cada niño (Saldaña, D. 2011).

Además, en todos los sujetos con TEA se da en diversos grados, como lo es el retraso en la adquisición del lenguaje expresivo que llegan al “mutismo” total que muestra aproximadamente el 50% de los niños de cinco años, (Rutter, 1977), trastornos severos de la comprensión verbal y pautas desviadas de evolución lingüística, como la ecolalia, la inversión de pronombres, la escasez y concreción del vocabulario o las alteraciones prosódicas y articulatorias (Riviere y Belinchón, 2003). También el TEA se representa con varias características, pero no todos los individuos tienen las mismas, depende del grado de TEA que se diagnosticó, pues hay TEA de grado 3 (severo) donde necesita ayuda muy notable, grado 2 (moderado) donde necesita ayuda notable y grado 1 (leve) donde necesita ayuda.

Por ello, el lenguaje puede ser expresivo, nulo o casi nulo; como es el silencio voluntario, esto quiere decir que sí tienen voz, pero casi no hablan o expresan por medio del lenguaje, trastorno en el lenguaje sus palabras no son claras o les cambian el nombre a las cosas. Otra característica peculiar en los TEA es la ecolalia que es la repetición de palabras, frases, monólogos o canciones que la persona con TEA ha escuchado con anterioridad a otras personas. Por ejemplo, cuando se cae un niño autista y dice llorando su nombre “La Regina se cayó” cuando en realidad es “Me caí”; estas características no todos los niños con TEA las tienen como parte de su repertorio cognitivo.

En los niños con TEA la comunicación es escasa, pues ellos se desenvuelven en sus pensamientos internos y su comunicación al exterior es nula o casi nula, pues solo ellos interpretan sus pensamientos como si sus vivencias fueran aisladas y dejando de lado o con poco interés al exterior; este es un ejemplo de la importancia de la intervención precoz, ya que si se detecta con tiempo se puede trabajar con el niño (a) para que su aprendizaje sea canalizado adecuadamente.

4.5 Docentes y TEA

El reto del alumno con TEA comienza desde una edad muy corta, pero también se enfrenta a la edad escolarizada cuando tiene que acudir a los salones de clase, y es ahí cuando los agentes de la educación también ven el desafío por adecuar al niño con TEA en sus aulas convencionales e integrarlos con los niños neurotípicos. Pues, el reto no solo es del TEA sino también de los compañeros de clase y familia. Al tener la tensión y estrés por parte de los docentes se busca disminuir esta situación con estrategias de trabajo que faciliten la inclusión de la población estudiantil en general. Para el docente que no está capacitado en el tema del TEA, el estrés puede estar presente en su día a día puesto que según Nagra y Arora(2013), afirma que el estrés puede ser resultado de la presión constante por adaptarse a situaciones atípicas, donde las expectativas laborales y sociales se han incrementado, puede también generar una sensación de sobrecarga de información, interrupciones constantes y una necesidad de estar "siempre disponible", lo que puede contribuir a niveles elevados de ansiedad y agotamiento.

Así, los docentes, junto con otros profesionales como médicos, psicólogos educativos y terapeutas del lenguaje, deben adoptar un enfoque multidisciplinario para mejorar las habilidades comunicativas y sociales de los estudiantes con TEA. Esto implica la formación continua del profesorado para manejar eficazmente el comportamiento de los estudiantes y para crear un ambiente que favorezca su desarrollo. Además, se ha evidenciado que la participación de las familias en el proceso educativo es crucial. La capacitación a docentes en estrategias específicas de manejo del comportamiento puede resultar más efectiva, ya que, esto contribuye a una mejor interacción entre los niños, lo que a su vez fortalece el desarrollo personal y social del niño.

El fortalecimiento de las habilidades comunicativas y sociales en el entorno escolar es parte de un enfoque integral que apunta a mejorar no solo el desarrollo académico de los niños, sino también su calidad de vida y su integración en distintos contextos. Así, los maestros que enseñan con necesidades especiales si no están capacitados se enfrentan a dificultades y expectativas altas por parte de los familiares este tipo de docente puede experimentar soledad, desmotivación, sensación de no reconocimiento, etc. (Cabrera-Mora et al., 2015).

De igual manera, tal como dicen Díaz y Andrade (2015), la inclusión de los alumnos con TEA es difícil puesto que deben luchar contra ciertas barreras relacionadas con el espacio físico y las estrategias didácticas, al mismo tiempo que conviven con sus limitaciones sociales. A fin de cuentas, tener alumnos con TEA en el aula requiere de atención especial

por parte del docente, pero si este está capacitado se considera que el trabajo será más fácil y el estrés bajará.

4.5.1 Información a docentes y apoyo a las familias.

La aparición de una persona con Trastorno del Espectro del Autismo en la familia supone una alteración; si bien a lo largo de muchos años predominó una visión deficitaria, patológica y excepcional sobre estas personas, en las que la educación quedaba en las manos de especialistas centrándose en la persona y relegando a un segundo plano el papel de la familia o dedicándose a cuidados y atención meramente instrumental, es decir, se buscaba cómo podría contribuir la familia e incorporarse a programas específicos profesionales; en este caso, la familia era una prolongación del trabajo de profesionales, pudiéndose especializar en tratar y/o estimular a las personas con Trastorno del Espectro del Autismo, suponiendo una carga y/o dedicación exclusiva más.

Progresivamente, la evolución hacia una visión más global e interactiva, basada en las necesidades y demandas de las personas y del grupo familiar, abarca la gran diversidad de las familias, así como la del Trastorno del Espectro del Autismo de las personas (Paniagua, 1999). Por ello, afrontar el reto de criar a un niño con TEA en la familia puede ser una experiencia emocionalmente desafiante pero gratificante que requiere paciencia, comprensión y apoyo mutuo, igualmente reflexionar sobre esta situación puede ayudar a la familia a crecer y adaptarse juntos; ya que es importante buscar recursos, educación y terapia para comprender mejor las necesidades del niño y aprender estrategias para brindarle el mejor apoyo posible; además, mantener una comunicación abierta y empática entre los miembros de la familia puede fortalecer los lazos y facilitar el camino hacia el bienestar de todos.

Aunado a lo anterior, la información a docentes y el apoyo a las familias sobre el Trastorno del Espectro Autista son fundamentales para crear un entorno educativo inclusivo y efectivo. Es esencial que los docentes comprendan qué es el TEA, sus características y cómo se manifiesta en el aula, y esto incluye conocer las variaciones en la comunicación, la interacción social y los comportamientos de los estudiantes con TEA, deben estar equipados con estrategias específicas para enseñar a los estudiantes; esto puede incluir el uso de apoyos visuales, la estructuración del entorno de aprendizaje, la implementación de rutinas predecibles y el uso de técnicas de enseñanza que minimicen los errores.

Y para ello, es fundamental que los docentes realicen adaptaciones en el currículo para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes. Esto puede incluir la

modificación de tareas, la utilización de materiales específicos y la creación de objetivos de aprendizaje personalizados. Trabajar en colaboración con otros profesionales, como psicólogos, psicólogos educativos, terapeutas ocupacionales y especialistas en educación especial, para desarrollar un enfoque integral que beneficie al estudiante con TEA. Así, una formación continua sobre el TEA y las mejores prácticas en educación inclusiva es crucial para que los docentes se mantengan actualizados y puedan ofrecer el mejor apoyo posible a sus estudiantes.

De la misma manera, las familias deben recibir información clara y accesible sobre el TEA, incluyendo sus características, diagnóstico y opciones de intervención, proporcionar recursos, como guías, talleres y grupos de apoyo, puede ser muy beneficioso. Esto puede incluir estrategias para mejorar la comunicación, manejar comportamientos desafiantes y fomentar la independencia, facilitar la creación de redes de apoyo entre familias puede ayudar a compartir experiencias y recursos. Ya que el trabajo para el aprendizaje de los TEA tiene mejores resultados si se trabaja en equipo tanto de los docentes como de la familia.

A consecuencia de las estrategias de ayuda, los grupos de apoyo pueden proporcionar un espacio seguro para que las familias se conecten y se apoyen mutuamente, provocándoles seguridad y empatía. En el caso de la colaboración es importante fomentar una comunicación abierta y continua entre las familias y la escuela. Las familias deben ser incluidas en el proceso educativo y en la toma de decisiones sobre las intervenciones y adaptaciones que se implementan para sus hijos, ya que es importante reconocer que el TEA no solo afecta al niño, sino también a toda la familia. Proporcionar apoyo emocional y recursos para el bienestar familiar puede ayudar a las familias a manejar el estrés y las demandas que pueden surgir (Pérez 2017).

Además, los docentes deben tener un conocimiento sólido sobre el TEA por varias razones que impactan directamente en la educación y el bienestar de los estudiantes. Añadiendo a que no es lo mismo atender a un grupo regular de alumnos neurotípicos como a la integración de alumnos con necesidades especiales como son los TEA.

“Los niños autistas pueden aprender, pero parece que sólo lo hacen en condiciones de aprendizaje muy cuidadas. No aprenden apenas a menos que se sigan, de forma muy escrupulosa, reglas específicas de enseñanza, identificadas a través de la investigación en el área del aprendizaje” (Tortosa, 2008).

Es decir, los niños con TEA necesitan para su aprendizaje una atención especial pero con una pequeña variante ante el resto del grupo y por ello se requiere de una preparación o conocimientos sobre el tema ya que los niños al tener ciertas particularidades tienden a no poner atención, ser poco sociales y participativos, entre otras características, esto puede traer distracciones hacia los demás alumnos y quitar tiempo a los profesores que regularmente esta habituados y por consiguiente generar cierto estrés en el grupo.

Para Ainscow (2001) las políticas educativas de inclusión tendrán mejores resultados cuando los docentes “se conviertan en unos profesionales más reflexivos y críticos capaces de trabajar juntos y motivados para investigar diversos aspectos de su práctica con la idea de perfeccionarla”. Por esa razón, es esencial que los docentes se capaciten en áreas específicas para el aprendizaje de los alumnos con capacidades diferentes para poder lograr un óptimo desarrollo dentro y fuera del aula, esto fomenta la conciencia de las necesidades educativas (Rangel, 2017).

Aquí algunos ejemplos:

- **Situaciones sin conocimiento sobre el TEA y el docente.**

Por ejemplo, en una situación de inclusión: Imaginemos que en una clase de educación primaria hay una estudiante llamada Regina, que ha sido diagnosticada con TEA. Regina tiene dificultades para interactuar socialmente y presenta hipersensibilidad a los ruidos fuertes. Sin el conocimiento adecuado sobre el TEA, el docente podría no entender por qué Regina se siente abrumada en ciertas situaciones, como, durante el recreo o en actividades grupales ruidosas.

Otro ejemplo en una situación sin conocimiento por parte del docente: Durante una actividad en grupo, el docente pide a los estudiantes que trabajen en parejas y que hablen en voz alta. Regina, al sentirse abrumada por el ruido, comienza a cubrirse los oídos y se retira a una esquina del aula. El docente, sin comprender la razón detrás de su comportamiento, podría pensar que Regina está siendo desobediente o que no quiere participar, lo que podría llevar a una reprimenda o a una falta de apoyo.

- ***Situación con conocimiento sobre el TEA en los docentes:***

Si el docente tiene formación sobre el TEA, reconocerá que la reacción de Regina es una respuesta a su hipersensibilidad sensorial. En lugar de frenar, el docente podría:

Proporcionar un espacio tranquilo donde Regina pueda retirarse cuando se sienta abrumada.

Implementar estrategias como el uso de auriculares para ayudar a Regina a manejar el ruido.

Adaptar la actividad para que incluya momentos de trabajo en silencio o en grupos más pequeños, donde Regina se sienta más cómoda.

Por lo anterior, proporcionar información adecuada a los docentes y apoyo a las familias sobre el TEA es crucial para fomentar un entorno educativo inclusivo y efectivo, que beneficie tanto a los estudiantes con TEA como a sus familias.

CAPÍTULO 5. Inclusión educativa y TEA

El concepto de inclusión ha cobrado una importancia significativa en el ámbito educativo de América Latina, ha pasado a ser un tema central en las políticas educativas y en la agenda gubernamental. Esto implica que se le está dando mayor atención y recursos para asegurar que todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias, tengan acceso a una educación de calidad. Y no solo se refiere a la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales, sino que también influye en cómo se llevan a cabo las prácticas educativas en general.

Esto incluye la enseñanza, la metodología y el currículum, que deben adaptarse para ser más inclusivos y atender la diversidad de los estudiantes. Al mismo tiempo, la inclusión afecta la percepción de la exclusión y la diversidad, pues, se busca cambiar las narrativas que perpetúan la exclusión de ciertos grupos y, en cambio, promover una visión que valore la diversidad como un recurso educativo, ya que la inclusión tiene implicaciones en la construcción de identidades de los estudiantes.

Esto significa que los discursos sobre inclusión que circulan en el ámbito educativo influyen en cómo los estudiantes se ven a sí mismos y cómo son vistos por los demás. Al respecto conviene decir, que la inclusión puede ayudar a construir identidades positivas y empoderadas, en contraposición a identidades que se ven afectadas por la exclusión o la marginación; también impacta en la formación de los futuros docentes. Hay que mencionar que los educadores deben estar preparados para trabajar en un entorno inclusivo y entender cómo sus prácticas pueden afectar la identidad y el desarrollo de todos los estudiantes (Infante 2010). Como sustento hacia la inclusión, las leyes apoyan la educación con artículos donde se propone “universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad”, lo que significa que la educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos; con tal fin habría que aumentar los servicios educativos de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades.

Por tanto, el derecho a la educación implica que todas las personas, sin distinción de raza, género, discapacidad, origen étnico, situación socioeconómica o cualquier otra condición, deben tener acceso a la educación y esto incluye la eliminación de barreras físicas, económicas y sociales que impidan el acceso a la educación; no solo se trata de acceder a la educación, sino que esta debe ser de calidad, que significa que los sistemas educativos

deben proporcionar un entorno de aprendizaje seguro, recursos adecuados, personal docente capacitado y un currículo que responda a las necesidades de los estudiantes.

El derecho a la educación también aboga por la inclusión de todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades y aquellos que provienen de contextos marginados. La educación inclusiva busca adaptar las metodologías y el entorno educativo para atender la diversidad de los estudiantes, las personas deben tener oportunidades de aprendizaje continuo, ya sea a través de la educación formal, la educación no formal.

Del mismo modo, los gobiernos tienen la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación; esto incluye la creación de políticas educativas, la asignación de recursos y la implementación de programas que aseguren que todos los ciudadanos puedan ejercer su derecho a la educación. Y para que la educación básica resulte equitativa, debe ofrecerse a todos los niños, jóvenes y adultos la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje.

En el caso de la educación básica para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista debe ser impartida de manera inclusiva y adaptada a sus necesidades específicas, utilizando algunas estrategias y enfoques que pueden ser efectivos. Como cada estudiante con TEA es único, por lo que es fundamental desarrollar un plan educativo individualizado (PEI) que contemple sus fortalezas, intereses y áreas de dificultad.

Este plan debe ser revisado y ajustado regularmente. De igual forma, utilizar metodologías que se adapten a las necesidades de los estudiantes, como el aprendizaje visual, el uso de apoyos visuales (como pictogramas y gráficos), y la enseñanza estructurada. Estas estrategias pueden ayudar a los estudiantes a comprender mejor el contenido y a seguir las rutinas. Definitivamente crear un entorno de aprendizaje que sea predecible y estructurado. Esto incluye establecer rutinas claras, utilizar horarios visuales y proporcionar instrucciones claras y concisas, pues un ambiente organizado puede ayudar a reducir la ansiedad y mejorar la concentración, incluir en el currículo actividades que promuevan el desarrollo de habilidades sociales. Esto puede incluir juegos de rol, actividades grupales y la enseñanza explícita de habilidades sociales, como la comunicación y la empatía.

En efecto, proporcionar apoyo emocional y conductual a los estudiantes con TEA puede incluir la implementación de estrategias de manejo del comportamiento, la enseñanza de técnicas de autorregulación y la creación de un ambiente seguro donde los estudiantes se sientan cómodos expresando sus emociones. Y por ello, trabajar en colaboración con

especialistas, como psicólogos, terapeutas ocupacionales y logopedas, para abordar las necesidades especiales de los estudiantes con TEA.

De modo que, la intervención multidisciplinaria puede ser clave para el éxito educativo. Involucrar a las familias en el proceso educativo es fundamental, tal como mantener una comunicación abierta y regular con los padres y cuidadores puede ayudar a crear un enfoque coherente entre el hogar y la escuela. De modo que, es esencial que los docentes reciban formación específica sobre el TEA y las estrategias de enseñanza inclusiva. Esto les permitirá comprender mejor las necesidades de sus estudiantes y aplicar prácticas efectivas en el aula; donde la evaluación continua permitirá realizar evaluaciones del progreso de los estudiantes con TEA para ajustar las estrategias de enseñanza y el currículo según sea necesario.

Para ello, fomentar un ambiente escolar inclusivo donde todos los estudiantes, incluidos aquellos con TEA, se sientan valorados y aceptados. Esto puede incluir la sensibilización de la comunidad escolar sobre el TEA y la promoción de la diversidad. Por tanto, la educación básica para estudiantes con TEA debe ser flexible, adaptativa y centrada en el estudiante, teniendo en cuenta sus necesidades individuales y promoviendo un entorno inclusivo que favorezca su desarrollo integral. De lo anterior, la prioridad más urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niños y mujeres; suprimir los obstáculos que se opongan a su participación, deben eliminarse de la educación todos los estereotipos en torno a los sexos.

Para ello, hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra, y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación.

Así, las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas (Juárez et al., 2010). Dicho de otro modo, la educación para todos es un principio fundamental respaldado por varias leyes y acuerdos internacionales.

Algunas de las leyes y documentos más relevantes que promueven la educación inclusiva y accesible para todos; el derecho a la educación, la cual debe ser gratuita y obligatoria al menos en la educación básica, garantizar un acceso equitativo a la educación de calidad

para todos los niños, sin discriminación, garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos, promoviendo oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida y promoviendo la inclusión de personas con discapacidades, necesidades especiales o en situaciones de vulnerabilidad. Se busca garantizar que todas las personas, independientemente de su condición, tengan acceso a una educación de calidad y que se promueva la inclusión y la equidad en el sistema educativo (Infante, 2010).

5.1 Retos que enfrenta el TEA en México y la importancia de la difusión

La educación inclusiva fomenta la aceptación de la diversidad y la diferencia, contribuyendo a la construcción de una sociedad más democrática, participativa, justa y menos discriminatoria, por tanto, la implementación de la educación inclusiva impulsa la creación de una nueva cultura que valora la diversidad y la individualidad de cada persona, promoviendo la convivencia armónica y el respeto mutuo, busca satisfacer las necesidades educativas específicas de todos los alumnos, removiendo obstáculos para el aprendizaje y proponiendo contenidos curriculares significativos que se adapten a las diferencias individuales, busca equiparar oportunidades educativas, reducir barreras al aprendizaje y garantizar que todos los alumnos independientemente de sus características tengan acceso a una educación de calidad.

Así la educación inclusiva no solo se centra en la integración de personas con discapacidades, sino que aboga por un enfoque más amplio que promueva la equidad, la diversidad, el respeto y la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo y social.

Por consiguiente, la evolución de la política educativa en México en relación con la educación especial ha experimentado cambios significativos a lo largo del tiempo. Y se ha observado un tránsito hacia la escuela inclusiva, donde se busca atender a todos los alumnos, incluyendo aquellos con discapacidades, problemas de aprendizaje u otras dificultades con el objetivo de garantizar una educación de calidad que los prepare para integrarse social y laboralmente.

La Ley General para la Atención y Protección a Personas con algunos de los trastornos del Espectro Autista, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de abril de 2015, establece un marco legal para garantizar los derechos y la atención integral de las personas con Trastorno del Espectro Autista en México.

Es importante que las leyes de los derechos de la TEA se sigan adaptando porque van a ayudar a que tengan un valor ante la sociedad y ante la comunidad educativa, esto les favorece para poder tener una vida sin discriminación, pues esto se puede lograr con ayuda de los profesionales de la salud, las familias y los docentes. De igual manera, tener en claro que el estado juega un papel dentro de la condición de los TEA, pues las instituciones proporcionan atención integral que incluyan los servicios de salud la educación, el apoyo psicológico y social para garantizar que su aprendizaje y condición de vida en su aprendizaje.

Además, en la actualidad la ley promueve la inclusión educativa y gracias a ello hay avances para esta población donde las personas garantizan su desarrollo, su capacitación de profesionales y la sensibilización de la sociedad sobre el TEA, con el fin de fomentar una mejor comprensión y atención hacia las personas con este trastorno. La ley también promueve la investigación sobre el TEA y el desarrollo de programas y políticas públicas que mejoren la calidad de vida de las personas con este trastorno. Esta ley representa un avance significativo en la protección y atención de las personas con TEA en México, buscando garantizar su inclusión y el respeto a sus derechos en todos los ámbitos de la vida.

Así, la reforma educativa en México implica una transformación del sistema y de la organización del aula, con el propósito de que la escuela regular sea el espacio principal para la educación de todos los estudiantes, considerando sus características, intereses, capacidades y necesidades individuales (UNESCO, 2020; Universidad Intercultural de Chiapas [UNICH], 2018). También se reconoce la importancia de modificar las políticas de atención en las escuelas de educación especial, salvo en casos donde no se pueda ofrecer una atención adecuada que garantice una educación de calidad, promoviendo así la inclusión de todos los alumnos en las escuelas de educación básica (UNICEF México, 2022).

La política educativa en México ha buscado construir mayores márgenes de equidad, igualdad e inclusión económica, política, social y cultural a través de la promoción de una escuela inclusiva que atienda a los grupos excluidos y vulnerables socialmente (UNESCO, 2020; INEGI, 2021). Por ello, la evolución de dicha política ha transitado de una concepción centrada en la educación especial hacia un enfoque más inclusivo, que busca garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus características o necesidades específicas (UNICH, 2018).

Para promover una escuela inclusiva en México, se plantean diversas propuestas que buscan garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes. Es fundamental revisar y modificar las políticas educativas actuales para asegurar que todas las escuelas de educación básica estén preparadas para recibir a niños con diversas necesidades educativas, incluyendo aquellos con discapacidad, en situación de calle, indígenas, de zonas marginadas y migrantes (UNICEF México, 2022; INEGI, 2020).

En este sentido, es pertinente avanzar hacia un enfoque educativo que responda efectivamente a la diversidad del alumnado, considerando sus características, intereses, capacidades y necesidades individuales, con el objetivo de crear comunidades escolares seguras, acogedoras, colaborativas y estimulantes (UNESCO, 2020). De un modo similar, se requiere brindar formación y capacitación continua a los docentes, de modo que estén preparados para atender la diversidad, adaptar sus prácticas pedagógicas y promover un ambiente inclusivo. Esta transformación debe involucrar a toda la comunidad educativa como son los profesores, alumnos, familias y personal administrativo en la construcción de una cultura escolar que valore la diversidad y promueva el respeto mutuo (UNICH, 2018).

De lo anterior, se sugiere poner en práctica un conjunto de recursos y estrategias para superar las limitaciones impuestas por las discapacidades, con el objetivo de promover la colaboración y el aprendizaje basado en la solución de problemas desde las competencias individuales de cada alumno. Definitivamente, para promover una escuela inclusiva en México, es necesario implementar políticas educativas que fomenten la diversidad, capacitar a los docentes, involucrar a la comunidad educativa y proporcionar los recursos necesarios para garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes.

Como ya se mencionó anteriormente el derecho a la educación se reconoce constitucionalmente en el artículo 3o para todos los mexicanos, pero su cabal cumplimiento estaba limitando a grupos de personas y en particular a aquellos que presentaban alguna discapacidad que los ubicaban fuera de lo que se consideraba “normal”. Los “discapacitados”, “anormales” o “atípicos” no eran considerados población de la educación regular, pero sí de la educación especial, en la que se agrupaban por tipo de discapacidad con ofertas educativas segregadas (Juárez, et al., 2010).

Es fundamental reformular o implementar nuevas leyes en México para garantizar el bienestar de las personas con TEA, brindándoles oportunidades que mejoren su calidad de vida. Actualmente, existe un rezago en la educación en general, lo que hace necesario que las escuelas impartan talleres informativos y capacitaciones para docentes, además de modificar el currículo para adaptarlo a las necesidades de los alumnos. De igual forma,

es imprescindible que las instituciones cuenten con instalaciones adecuadas y equipadas con materiales que faciliten el aprendizaje.

Sin embargo, la falta de docentes, administrativos y directores con formación especializada en el TEA provoca que muchos padres opten por trasladar a sus hijos a instituciones con mejores condiciones para su aprendizaje. Desafortunadamente, estas instituciones son escasas y su alto costo las vuelve inaccesibles para muchas familias mexicanas, lo que impide y frustra el desarrollo educativo de los niños con TEA.

Por ello, es urgente modificar las leyes nacionales e internacionales para garantizar la inclusión y el acceso a una educación de calidad en las escuelas gubernamentales de nivel básico. Estos cambios no solo beneficiarían a los estudiantes con TEA, sino que también promoverían una sociedad más equitativa e incluyente.

En México, las leyes sobre TEA aún presentan un rezago, pues no garantizan una atención médica con diagnóstico oportuno ni una educación inclusiva que permita integrar a las aulas a los niños con TEA. Es fundamental ofrecerles la oportunidad de desarrollarse en el ámbito académico y laboral, sin excluir a quienes no muestran “capacidad intelectual” en los distintos niveles educativos.

A pesar de que existen leyes que fomentan la inclusión, su difusión es insuficiente para generar impacto en las escuelas. Si bien se han impulsado iniciativas, aún falta asegurar que los niños con TEA participen en todas las actividades y prácticas socioeducativas como parte integral de la comunidad escolar y de la sociedad en general.

Es necesario erradicar los prejuicios sobre esta población y promover su inclusión en igualdad de condiciones. Además, se debe reformular la idealización de las personas con TEA para construir una sociedad verdaderamente incluyente, donde se valore la diversidad de pensamiento, capacidades y necesidades. La inclusión debe ser una realidad tangible, no solo un discurso, permitiendo que las personas con TEA ejerzan plenamente sus derechos en los ámbitos político, social, económico y cultural, en un entorno basado en la libertad y el respeto.

Por tanto, la escuela debe ser una herramienta para fortalecer los aprendizajes y para mejorar la calidad de vida de toda persona, y por ello se debe rechazar la discriminación, aceptando la diversidad de población y donde se aprenda a socializar.

Con todo lo anterior, la transición hacia una educación inclusiva en México representa un cambio significativo en el sistema educativo, promoviendo la equidad, la diversidad y el respeto en las aulas. Es fundamental reconocer la importancia de adaptar las políticas

educativas, capacitar a los docentes y fomentar la participación de toda la comunidad educativa para garantizar que cada alumno reciba una educación de calidad, independientemente de sus características individuales. La construcción de una cultura inclusiva en las escuelas no solo beneficia a los estudiantes con necesidades especiales, sino que enriquece el ambiente educativo y prepara a todos los alumnos para vivir en una sociedad diversa y respetuosa.

En México, se están ofreciendo diversos cursos y programas de capacitación para docentes sobre el Trastorno del Espectro Autista. Estos cursos están diseñados para ayudar a los docentes a comprender mejor el TEA, sus características y cómo afecta el aprendizaje y la interacción social de los estudiantes, se imparten talleres que enseñan a los docentes a implementar estrategias de enseñanza inclusiva, adaptaciones curriculares y metodologías que favorezcan el aprendizaje de estudiantes con TEA.

Estos cursos ofrecen herramientas y técnicas para manejar comportamientos desafiantes y promover un ambiente de aprendizaje positivo. De la misma manera, algunos programas se enfocan en enseñar a los docentes sobre métodos de comunicación que pueden ser útiles para estudiantes con TEA que tienen dificultades en la comunicación verbal, capacitaciones que enfatizan la importancia de trabajar en conjunto con las familias de los estudiantes con TEA para crear un plan educativo que responda a sus necesidades. Algunos cursos abordan el uso de herramientas tecnológicas y aplicaciones que pueden ayudar a los estudiantes con TEA en su aprendizaje.

Estos cursos son ofrecidos por diversas instituciones, incluyendo la Secretaría de Educación Pública (SEP), universidades, organizaciones no gubernamentales y centros de formación especializada. La disponibilidad y el contenido específico de los cursos pueden variar según la región y la institución que los ofrezca (Ventura, 2022).

5.2 Interacción social y sus características según el grado de TEA

Este trastorno puede darse en todo tipo de población sin importar la raza, condición social, lugar de origen o cultura, y afecta a los niños de tal manera que, dentro de sus síntomas se identifican alteración en el lenguaje el cual puede estar ausente y en los casos en los que se encuentra presente este suele ser distinto al regular, adicional a esto el menor puede tener conductas inapropiadas como conductas estereotipadas, comportamientos impulsivos debido a déficits en las habilidades sociales y producto de esto, pueden tener

dificultades importantes para adaptarse y desenvolverse en el contexto al que pertenece (Bareño, 2015).

Dicho de otro modo, la interacción social es casi nula en los niños con TEA, ya que ellos no tienen la conciencia de lo bueno o lo malo; para ellos es solo su mundo y su forma de interactuar puede ser solo con su imaginación o abstracción; los niños con TEA pueden presentar dificultades en la interacción social, conductas estereotipadas, que son un tipo de comportamiento repetitivo, rígido y sin un propósito funcional aparente que se observa comúnmente en personas con Trastorno del Espectro Autista.

Estas conductas pueden manifestarse de diversas formas, como movimientos repetitivos del cuerpo (por ejemplo, balanceo, aleteo de manos), repetición de palabras o frases; conocida como ecolalia, implica la repetición mecánica de palabras o frases escuchadas previamente, ya sea inmediatamente después de escucharlas o en otro momento.

La ecolalia puede manifestarse de diferentes maneras, como la repetición exacta de lo que se ha escuchado (ecolalia inmediata) o la repetición de frases o palabras en contextos no relacionados (ecolalia diferida). Esta conducta puede ser una forma de comunicación para la persona con TEA o una manera de procesar la información que reciben interés obsesivo en ciertos objetos o actividades, entre otros. Estas conductas estereotipadas pueden servir como una forma de autorregulación o de manejo del estrés para la persona con TEA, comportamientos impulsivos y déficits en las habilidades sociales; son comunes en personas con Trastorno del Espectro Autista.

Estos déficits se manifiestan en dificultades para interactuar y comunicarse de manera efectiva con los demás, interpretar las señales sociales, comprender las emociones de los demás, establecer y mantener relaciones interpersonales, y participar en actividades sociales de manera apropiada. Estas dificultades en las habilidades sociales pueden afectar la capacidad de la persona con TEA para adaptarse y desenvolverse en su entorno social, lo que puede generar aislamiento y dificultades en la interacción con los demás, y, puede dificultar su adaptación y desenvolvimiento en su entorno (Bareño, 2015).

Por tanto, la interacción social puede tener diversas consecuencias en las personas con Trastorno del Espectro Autista debido a los déficits en las habilidades sociales que presentan como lo es el aislamiento social, pues pueden experimentar dificultades para establecer y mantener relaciones sociales significativas y pueden sentirse excluidos de su entorno social.

Un ejemplo de aislamiento social en personas con Trastorno del Espectro Autista; podría ser un niño en un entorno escolar que evita interactuar con sus compañeros durante el recreo y prefiere estar solo en un rincón, mostrando poco interés en participar en actividades grupales o conversaciones con sus pares. Este comportamiento de aislamiento social puede deberse a las dificultades que experimenta el niño con TEA para comprender las señales sociales, establecer conexiones emocionales con los demás y participar en interacciones sociales de manera fluida. El aislamiento social en este contexto puede llevar a la exclusión del niño de las interacciones sociales típicas en el entorno escolar, lo que a su vez puede afectar su bienestar emocional y su desarrollo social.

Otro ejemplo de aislamiento social en un entorno escolar para un niño con Trastorno del Espectro Autista; podría ser un estudiante que evita participar en actividades grupales en el aula, como proyectos en equipo o juegos durante el recreo, y prefiere estar solo leyendo o dibujando en un rincón. Este comportamiento de aislamiento social puede manifestarse en la falta de iniciativa para entablar conversaciones con sus compañeros, la dificultad para comprender las dinámicas sociales del grupo y la preferencia por actividades solitarias en lugar de interactuar con sus pares. El niño puede sentirse abrumado por las interacciones sociales y buscar refugio en actividades individuales para sentirse más cómodo y seguro en el entorno escolar.

Además, este aislamiento social puede afectar su integración en el grupo, su participación en actividades escolares y su desarrollo de habilidades sociales necesarias para relacionarse con sus compañeros. Este comportamiento puede ser resultado de la dificultad del niño para iniciar interacciones sociales, comprender las normas sociales del grupo y sentirse cómodo en situaciones sociales. Al lado de ello, al elegir actividades individuales como leer o dibujar en lugar de participar en juegos o proyectos en equipo, el niño con TEA busca reducir la ansiedad y el estrés que pueden experimentar en interacciones sociales complejas. Sin embargo, este aislamiento social puede tener consecuencias negativas en su integración en el grupo, su participación en actividades escolares y su desarrollo de habilidades sociales necesarias para relacionarse con sus compañeros.

Lo que significa que es importante brindar apoyo y estrategias específicas para ayudar al niño con TEA a sentirse más incluido y cómodo en el entorno escolar, fomentando su participación social y su desarrollo integral. Así, las personas con Trastorno del Espectro Autista pueden beneficiarse de diversos apoyos y estrategias específicas para mejorar su interacción social. Algunas de estas estrategias incluyen la comunicación visual, donde se

utilizan apoyos visuales como pictogramas, tarjetas de comunicación, calendarios visuales y horarios para facilitar la comprensión y la comunicación. Para el entrenamiento en habilidades sociales, lo conveniente es ofrecer programas estructurados de entrenamiento en habilidades sociales que enseñen a la persona con TEA cómo interactuar, interpretar señales sociales y responder adecuadamente en diferentes situaciones sociales (Bareño, 2015).

También el apoyo individualizado por parte de un profesional especializado, como un terapeuta ocupacional, un logopeda o un psicólogo, para trabajar en habilidades sociales específicas y adaptar las estrategias a las necesidades de la persona; también los programas de intervención temprana que se centren en el desarrollo de habilidades sociales desde una edad temprana, para fomentar la interacción social y la comunicación, crear entornos escolares, laborales y sociales estructurados y predecibles que ayuden a reducir la ansiedad y el estrés, proporcionando rutinas claras y consistentes, fomentar la interacción con compañeros de clase o colegas que puedan servir como modelos sociales y brindar apoyo en situaciones sociales, promover la sensibilización y la aceptación de la diversidad en entornos educativos y comunitarios para crear un ambiente inclusivo y respetuoso hacia las personas con TEA (Bareño, 2015).

Estas estrategias y apoyos pueden contribuir significativamente a mejorar la interacción social y la calidad de vida de las personas con TEA, facilitando su participación en diferentes contextos sociales y promoviendo su desarrollo integral.

Al respecto conviene decir que las dificultades en la comunicación pueden afectar la comunicación verbal y no verbal de las personas con TEA, lo que puede dificultar la interacción con los demás y la comprensión de las señales sociales. La comunicación es una de las áreas que suele presentar desafíos significativos en este trastorno.

Algunas formas en las que el lenguaje puede verse afectado en individuos con TEA son en el retraso en el desarrollo del lenguaje, ya que muchos niños con TEA experimentan un retraso en el desarrollo del lenguaje, lo que significa que pueden comenzar a hablar más tarde que sus pares típicos, ecolalia, para algunas personas con TEA pueden repetir palabras o frases que han escuchado previamente, sin necesariamente comprender su significado. Esto se conoce como ecolalia y puede manifestarse de diferentes maneras (Bareño, 2015).

Como ejemplo de ecolalia: Imaginemos a un niño con TEA que está en una consulta médica, y el médico le pregunta: "¿Cómo te sientes hoy?". En lugar de responder con sus propias palabras, el niño repite exactamente la misma pregunta que acaba de escuchar, como si estuviera "repitiendo" lo que se le dijo. En este caso, el niño podría decir: "¿Cómo te sientes hoy?" en lugar de expresar sus propios sentimientos.

La ecolalia puede manifestarse de diferentes maneras, ya sea repitiendo palabras, frases cortas o incluso diálogos completos que la persona ha escuchado previamente. Esta repetición puede ocurrir inmediatamente después de escuchar la frase original o en un momento posterior. La ecolalia es un comportamiento común en algunas personas con TEA y puede servir para diferentes propósitos, como la autorregulación, la comunicación o la imitación.

En todos los sujetos con TEA se presentan diversos grados, como el retraso en la adquisición del lenguaje expresivo (que llegan al "mutismo" total que muestra aproximadamente el 50% de los niños de cinco años, trastornos severos de la comprensión verbal y pautas desviadas de evolución lingüística, como la ecolalia, la inversión de pronombres, la escasez y concreción del vocabulario o las alteraciones prosódicas y articulatorias (Riviere y Belinchón, 2003). También el TEA se representa con varias características, pero no todos los niños con TEA tienen las mismas, depende del grado de autismo que se diagnosticó, pues hay TEA de grado 3 (severo) donde necesita ayuda muy notable (Bareño, 2015).

Es así como las personas con TEA grado 3 requieren un apoyo significativo en su vida diaria y esto puede incluir asistencia constante en actividades cotidianas y en la comunicación; en sus características pueden presentar un retraso significativo en el desarrollo del lenguaje o no tener habilidades de comunicación verbal. Aquellos que sí hablan pueden tener un lenguaje muy limitado y dificultades para iniciar o mantener conversaciones. Las personas con TEA grado 3 suelen tener dificultades extremas para interactuar socialmente. Pueden mostrar poco interés en las interacciones sociales y tener problemas para entender las normas sociales y las señales no verbales.

Es cotidiano observar la presencia de comportamientos repetitivos intensos, como movimientos estereotipados (por ejemplo, balancearse o aletear con las manos) y una adherencia rígida a rutinas específicas, así cualquier cambio en su entorno o rutina puede causarles angustia significativa, sus intereses son muy limitados y específicos, comúnmente obsesivos, que pueden interferir con su capacidad para participar en

actividades más amplias como son los juegos en equipo, pueden tener problemas para adaptarse a nuevas situaciones o cambios en su entorno, lo que puede llevar a crisis emocionales o comportamientos desafiantes (enojo o berrinches); muchas veces, presentan hipersensibilidad o hiposensibilidad a estímulos sensoriales, como sonidos, luces, texturas o sabores, lo que puede afectar su comportamiento y bienestar.

Al igual que el grado 3, en el grado 2 (moderado) los niños con TEA necesitan ayuda notable, así, el grado 2, según la clasificación del Trastorno del Espectro Autista, se caracteriza por un nivel de apoyo que es significativo, pero menos intenso que el grado 3; pueden presentar retrasos en el desarrollo del lenguaje y dificultades para iniciar o mantener conversaciones. Es posible que utilicen un lenguaje funcional, pero pueden tener problemas para entender matices o el lenguaje figurado, pueden tener dificultades para establecer y mantener relaciones sociales. Pueden mostrar interés en interactuar, pero algunas ocasiones no saben cómo hacerlo de manera efectiva (Bareño, 2015).

Es común que presenten comportamientos repetitivos, como movimientos estereotipados o la necesidad de seguir rutinas específicas; estos comportamientos pueden ser menos intensos que en el grado 3, pero aún son evidentes, pueden tener intereses muy específicos y limitados, aunque estos pueden ser menos obsesivos que en el grado 3. Es común que estos intereses pueden interferir con su capacidad para participar en actividades más amplias. Las personas con TEA grado 2 pueden tener problemas para adaptarse a cambios en su entorno o rutina, lo que puede llevar a ansiedad o comportamientos desafiantes, como, por ejemplo:

Si una persona con TEA tiene una rutina establecida, cualquier alteración, como un cambio en el horario escolar, la cancelación de actividades programadas o un cambio en la hora de las comidas, puede generar ansiedad y comportamientos desafiantes. Teniendo en cuenta que los TEA, pueden experimentar hipersensibilidad o hiposensibilidad a estímulos sensoriales, lo que puede afectar su comportamiento y bienestar. Así mismo, en los TEA la capacidad intelectual puede variar, y algunas personas pueden tener habilidades sobresalientes en áreas específicas, mientras que otras pueden tener discapacidades intelectuales.

Es importante recordar que cada persona con TEA es única y puede presentar una combinación diferente de síntomas y necesidades. La intervención temprana y el apoyo adecuado pueden ayudar a mejorar las habilidades de comunicación y sociales de las personas con TEA grado 2.

Por lo que se refiere al grado 1 (leve) donde necesita ayuda. Por ello el lenguaje puede ser expresivo o nulo o casi nulo; como es el silencio voluntario, esto quiere decir que sí tienen voz, pero casi no hablan o expresan por medio del lenguaje. En el caso del trastorno en el lenguaje, sus palabras no son claras o les cambian el nombre a las cosas, donde se presenta la ecolalia que es la repetición de palabras, frases, monólogos o canciones que la persona con TEA ha escuchado con anterioridad a otras personas. Por ejemplo, cuando se cae un niño con TEA y dice llorando su nombre ("La Regina se cayó") cuando en realidad es "Me caí"; estas características no todos los niños con TEA las tienen.

Otra característica peculiar son las dificultades en la comunicación no verbal: Además del lenguaje verbal, la comunicación no verbal (como el contacto visual, gestos y expresiones faciales) también puede resultar desafiante para las personas con TEA. Y aquí como ejemplo es al hablarle a un niño y tenerlo de frente este no sostendrá la mirada con la tuya, parecerá que no te escucha y desvía la mirada a otro punto, para ello es importante llamar su atención para que voltee a verte.

Y no menos importante es la pragmática que se refiere al uso social del lenguaje, como iniciar y mantener conversaciones, seguir turnos de habla y comprender el contexto comunicativo. Las personas con TEA pueden tener dificultades en este aspecto, intereses restringidos y vocabulario limitado, pues algunas personas con TEA pueden tener intereses muy específicos y limitados, lo que puede reflejarse en su vocabulario y en la forma en que se comunican sobre esos temas, y dificultades para comprender el lenguaje que se les dirige o para expresar sus propias ideas y necesidades de manera efectiva.

Es importante tener en cuenta que el TEA es muy amplio y que las dificultades en el lenguaje pueden variar significativamente de una persona a otra. Por lo tanto, es fundamental abordar las necesidades individuales de cada persona con TEA y proporcionar apoyos personalizados para mejorar sus habilidades de comunicación, problemas en la adaptación social, pues la falta de habilidades sociales puede dificultar la adaptación de las personas con TEA a diferentes contextos sociales, como la escuela, el trabajo o la comunidad, lo que puede generar estrés y ansiedad, estigma y discriminación, la falta de comprensión sobre el TEA y los comportamientos atípicos asociados pueden llevar a la estigmatización y discriminación de las personas con TEA en la sociedad, lo que puede afectar su autoestima y bienestar emocional.

Por lo anterior es importa brindar apoyo y recursos adecuados para mejorar las habilidades sociales y promover la inclusión de las personas con TEA en la sociedad, permitiéndoles

desarrollar relaciones significativas y participar activamente en su entorno social. Así la interacción social puede tener diversas consecuencias en las personas con Trastorno del Espectro Autista debido a los desafíos que enfrentan en este ámbito (Bareño 2015).

5.3 Currículo

El currículo para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista; debe ser adaptado y personalizado debido a las características únicas y diversas que presenta cada individuo con este trastorno; ya que el TEA abarca un amplio espectro de habilidades y desafíos, algunos estudiantes pueden tener habilidades cognitivas altas y ser muy competentes en áreas específicas, mientras que otros pueden enfrentar dificultades significativas en la comunicación y el aprendizaje. Por lo tanto, un currículo único no puede satisfacer las necesidades de todos.

Por tanto, los estudiantes con TEA pueden tener estilos de aprendizaje diferentes. Algunos pueden aprender mejor a través de métodos visuales, mientras que otros pueden beneficiarse de enfoques kinestésicos o auditivos. Personalizar el currículo permite a los educadores utilizar estrategias que se alineen con las preferencias de aprendizaje de cada estudiante. Muchos estudiantes con TEA tienen intereses intensos en temas específicos, además, incorporar estos intereses en el currículo puede aumentar la motivación y el compromiso del estudiante, facilitando un aprendizaje más efectivo. Por ejemplo, si un estudiante está interesado en los dinosaurios, se pueden integrar actividades relacionadas en diversas materias.

Al lado de ello, los estudiantes con TEA enfrentan desafíos en la interacción social y la regulación emocional. Un currículo adaptado puede incluir actividades que fomenten el desarrollo de habilidades sociales, como juegos de rol y ejercicios de comunicación, ayuda a los estudiantes a mejorar sus interacciones con sus compañeros. Algunos estudiantes pueden necesitar apoyos adicionales, como tecnología asistida, adaptaciones en el entorno de aprendizaje o modificaciones en las tareas.

Además, personalizar el currículo permite a los educadores identificar y proporcionar estos apoyos de manera efectiva. Y la evaluación del progreso de los estudiantes con TEA debe ser continua y adaptada a sus necesidades. Esto implica utilizar diferentes métodos de evaluación que reflejen sus habilidades y logros, en lugar de aplicar un enfoque estándar que podría no ser representativo de su verdadero potencial.

Lo cual significa que la personalización del currículo muchas veces implica la colaboración con otros profesionales. Esta colaboración asegura que se aborden todas las áreas del desarrollo del estudiante, desde la comunicación hasta las habilidades motoras y sociales. Ya que un currículo adaptado permite a los educadores ser flexibles en su enfoque de enseñanza, ajustando las lecciones y actividades según las necesidades y respuestas de los estudiantes, esto es crucial para crear un ambiente de aprendizaje que sea receptivo y efectivo como se propone el modelo DIR/Floortime.

Por lo antes mencionado, las estrategias de liderazgo transformacional propuestas para incluir a niños con trastorno del espectro autista en las aulas incluyen en diseñar un plan de desarrollo profesional colaborativo que motive la reflexión y la colaboración entre directivos y docentes, enfocándose en las necesidades de los alumnos con TEA, se busca generar una identidad en la comunidad escolar que promueva la inclusión y el compromiso con la diversidad, lo que implica que los líderes escolares deben ser inclusivos y valorar la diversidad como algo positivo, se sugiere formular estrategias que impulsen y vigilen una adecuada estimulación del lenguaje y habilidades sociales en los niños con TEA, estableciendo metas de desarrollo alcanzables a corto plazo, ya que la inclusión efectiva requiere la colaboración de diversos actores, incluyendo políticos, educativos y sociales, para facilitar un entorno que permita la integración de los niños con TEA en la educación básica.

Estas estrategias están diseñadas para crear un entorno educativo que no solo integre a los niños con TEA, sino que también fomente su desarrollo y bienestar en la comunidad escolar (López et al., 2022).

Así pues, los niños con TEA no aprenden ni se desarrollan de la misma manera que los demás niños (neurotípicos) y su aprendizaje académico se ve rezagado; pero si se enfocan sus habilidades, son capaces de crear y desarrollar su inteligencia en un grado superando por muchos niños convencionales, por ello la necesidad de la detección temprana, el enfoque en sus habilidades y la implementación de diferentes estrategias para su aprendizaje y el apoyo familiar, son indispensables para que tengan un aprendizaje y una vida de calidad.

Es fundamental que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle en contextos cercanos para el alumno, como el hogar y/o la escuela, que permita extrapolar esos aprendizajes a otros contextos para conseguir su generalización (Lozano et al, 2009; 2010).

5.4 Aplicación de las TIC y TEA

En la actualidad, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han cobrado una gran relevancia en la vida cotidiana y en diversos ámbitos, incluyendo la educación. Este protagonismo ha llevado a un creciente interés por parte de educadores, investigadores y profesionales en explorar cómo estas tecnologías pueden ser utilizadas como herramientas efectivas en la intervención educativa para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista.

Al respecto conviene decir que las TIC ofrecen recursos que pueden ser adaptados a las necesidades específicas de cada alumno, permitiendo personalizar el aprendizaje y ajustarse a diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, ya que suelen tener un procesamiento cognitivo visual, las TIC pueden proporcionar estímulos visuales que facilitan la comprensión y el aprendizaje, pues las herramientas tecnológicas pueden ser más atractivas y motivadoras para los estudiantes, lo que puede resultar en un mayor compromiso y atención durante el proceso educativo.

A su vez, pueden ayudar a desarrollar habilidades cognitivas, motoras y de comunicación, que son áreas en las que los estudiantes con TEA suelen requerir apoyo. A medida que se realizan más investigaciones sobre el uso de las TIC en la educación, se generan nuevas aplicaciones y programas que pueden ser utilizados para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de estos alumnos.

Es decir, la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación de estudiantes con TEA puede ser muy efectiva si se implementa de manera adecuada. Existen numerosas aplicaciones diseñadas específicamente para ayudar a los estudiantes con TEA a desarrollar habilidades de comunicación, sociales y académicas. Estas aplicaciones pueden incluir juegos interactivos, herramientas de comunicación aumentativa y pictogramas.

Las TIC pueden facilitar la creación de apoyos visuales, como horarios visuales, instrucciones paso a paso y pictogramas, que ayudan a los estudiantes a comprender mejor las tareas y actividades, como, por ejemplo, el uso de tabletas o pizarras digitales, también pueden ofrecer experiencias sensoriales a través de aplicaciones que estimulan los sentidos, especialmente el visual. Esto es importante ya que muchos estudiantes con TEA procesan la información de manera visual. Las plataformas digitales pueden ser utilizadas para fomentar la interacción social entre los estudiantes. Por ejemplo, se pueden crear

grupos en línea donde los alumnos puedan comunicarse y colaborar en proyectos, lo que les ayuda a desarrollar habilidades sociales.

De la misma manera, permiten adaptar el contenido educativo a las necesidades individuales de cada estudiante. Esto puede incluir la modificación de la dificultad de las tareas o la selección de temas que interesen al alumno; pueden facilitar el seguimiento del progreso del estudiante, permitiendo a los educadores y padres observar cómo responden a diferentes actividades y ajustar las estrategias según sea necesario. Y para ello es fundamental que los educadores y padres reciban formación sobre cómo utilizar las TIC de manera efectiva. Esto incluye conocer las aplicaciones disponibles y cómo integrarlas en el aula o en el hogar.

Por tanto, las TIC deben ser vistas como un complemento a la enseñanza tradicional, no como un sustituto. Es importante que los educadores mantengan la interacción personal y la presencia física en el aula, utilizando la tecnología como una herramienta adicional.

Al aplicar estas estrategias, es esencial tener en cuenta las características individuales de cada estudiante con TEA, ya que este trastorno es muy heterogéneo y cada niño puede responder de manera diferente a las TIC (Fernández, 2015).

CAPÍTULO 6. Diseño de programa de intervención

El diseño de un programa de intervención para niños con Trastorno del Espectro Autista busca abordar las diversas necesidades de cada niño de manera efectiva. Este taller está diseñado para docentes de educación preescolar en escuelas públicas de la Ciudad de México, con el objetivo de proporcionarles herramientas prácticas para promover ambientes inclusivos a través del modelo DIR/Floortime y conceptos clave de la defectología de Vygotsky. A lo largo de 15 sesiones, se busca que los participantes desarrollen actividades que integren a todos los niños, fomentando su desarrollo emocional y social a través de estrategias lúdicas y prácticas.

En este apartado se utiliza principalmente el término “Trastorno del Espectro Autista” (TEA) para referirse a una diversidad de manifestaciones del desarrollo que afectan la comunicación, la interacción social, el lenguaje, la regulación emocional y la relación con el entorno. La razón principal para emplear esta denominación es comprender el autismo como un espectro, es decir, como un conjunto amplio de perfiles y características que no pueden abordarse desde una sola forma de intervención ni bajo un modelo único de acompañamiento.

Desde el enfoque psicoeducativo que guía esta propuesta, el uso del término TEA permite reconocer la casuística del desarrollo y evitar generalizaciones que puedan limitar la mirada del docente. Cada niña o niño dentro del espectro presenta formas particulares de expresar sus emociones, de establecer vínculos y de participar en contextos educativos.

Antes de describir las sesiones, es importante explicar el diseño conceptual del taller. El taller consta de 15 sesiones derivadas de los siguientes conceptos, los cuales fueron analizados en el marco conceptual de esta tesis:

El modelo DIR / Floortime

El enfoque DIR/Floortime (Greenspan & Wieder, 1997) es un modelo de intervención que considera el desarrollo individual y relacional (social) como base para el aprendizaje de niños con autismo. La sigla DIR refiere a Desarrollo (D), Diferencias Individuales (I) e Interacción Relacional (R).

Desarrollo (D): Cada sesión del taller se estructura para fomentar el progreso en las capacidades funcionales y emocionales de los participantes, reconociendo que el

desarrollo es secuencial pero no rígido, y que puede ser favorecido desde el punto en que cada persona se encuentra.

Diferencias Individuales (I): Se contemplan las particularidades sensoriales, motrices y cognoscitivas de los participantes, adaptando actividades y ambientes para promover la regulación emocional y la disponibilidad para el aprendizaje.

Relaciones e Interacción (R): El taller se basa en interacciones significativas que promueven vínculos seguros, afectivos y dialógicos, considerando que el aprendizaje ocurre en el contexto de relaciones emocionalmente sintonizadas.

El componente Floortime del modelo se traduce en una metodología centrada en el juego y la exploración, donde el facilitador o moderador de un taller sigue y promueve que se tenga la iniciativa para expandir sus niveles de comunicación, simbolización y pensamiento reflexivo. Las actividades del taller están diseñadas como escenarios lúdicos o vivenciales que promueven la co-construcción de significado a través del encuentro con otros.

Cada sesión tendrá al menos un componente de este modelo como base de las actividades.

Otros conceptos fundamentales con el marco conceptual del taller son los que derivan de los postulados de Vygotsky (1995; 1997): mediación, compensación, defecto primario y defecto secundario.

Mediación

El concepto es la base de todo el taller. Toda actividad está concebida como una situación mediada, ya sea por herramientas simbólicas (lenguaje, juego, imágenes), por la acción de un mediador humano (facilitador, compañero, familia), o por un dispositivo estructurado (materiales adaptados).

Se parte del principio de que el desarrollo de funciones psicológicas superiores como la autorregulación, el pensamiento reflexivo y la empatía, se da primero en el plano interpsicológico y luego en el intrapsicológico. Por ello, el rol del facilitador es modelar las formas de interacción y pensamiento que luego se espera sean interiorizadas por los participantes.

Compensación

Como ya se ha explicado en la presente tesis, para Vygotsky (1995), la compensación se refiere a los procesos mediante los cuales un sujeto desarrolla funciones o recursos alternativos para enfrentar una condición que limita su desempeño. En este taller, se

promueve un enfoque de la compensación compatible con la idea de que sirva como vía para potenciar capacidades a través del acceso a experiencias mediadas que estimulen la reorganización del desarrollo.

Las actividades del taller están diseñadas para identificar recursos disponibles en los participantes (emocionales, sociales, sensoriomotores o cognoscitivos) y para promoverlos en contextos de interacción que puedan compensar barreras funcionales o contextuales.

Defecto primario y secundario

El taller también toma en cuenta la distinción entre defecto primario y defecto secundario. El defecto primario es la condición original que afecta alguna función sensorial, motriz, del neurodesarrollo, entre otras; por otra parte, el defecto secundario emerge de la interacción entre el sujeto y un entorno que no responde adecuadamente a sus necesidades, y que puede obstaculizar su desarrollo emocional, social o intelectual. Esta perspectiva rechaza la visión deficitaria y plantea que muchas limitaciones se originan más en la respuesta del entorno que en la condición inicial.

En la tabla 1 se pueden observar la relación entre los conceptos del taller, el nombre de las actividades y la sesión a la que pertenecen. Además, se añade una columna sobre el elemento psicoeducativo que representan tanto el concepto teórico aplicado como la actividad seleccionada. Como nota adicional, las actividades pueden derivar de más de un concepto.

Tabla 1. Relación entre el marco conceptual, las actividades y las sesiones del taller.

Concepto teórico aplicado	Actividad	Sesión	Elemento psicoeducativo
Desarrollo (D en el modelo DIR)	Discusión sobre regulación emocional	3	Promoción de la autorregulación emocional en contextos de interacción significativa. Dado que los niños con TEA logran desarrollar habilidades de autorregulación por medio de vínculos interpersonales, en el contexto
	Círculos de emoción	3	
	Cuento en Vivo (juego no estructurado)	7	
	Lectura guiada e interactiva	8	
	Contraste de bitácoras de aprendizaje	10	
	Resolución de problemas sociales (cuento)	12	
		15	

	Actividad colaborativa de síntesis conceptual		educativo del taller, esto significa enseñar al docente a observar, acompañar y modular emociones de forma sostenida.
Diferencias individuales (I en el modelo DIR)	Catálogo de interacciones afectivas	2	Ajuste del estilo de mediación docente según el perfil sensorial y comunicativo del niño.
	Dinámica "El esclavo"	4	
	Mercado Imaginario	5	
	Contraste de bitácoras de aprendizaje	10	
	Juego de la Aventura Inclusiva	11	
	Construyendo turnos (historia en grupo)	14	Este elemento promueve en el docente la idea de “salir de una sola estrategia para todos” y reconocer que mediar es también mediar caso por caso.
Relaciones (R en el modelo DIR)	Catálogo de interacciones afectivas	2	Construcción del vínculo docente–alumno como recurso para favorecer la participación, la confianza y el sentido de pertenencia.
	Juego estructurado (Fútbol)	6	
	Cuento en Vivo (juego no estructurado)	7	
	Lectura guiada e interactiva	8	
	Juego de la Aventura Inclusiva	11	
	Círculo de soluciones	13	
	Construyendo turnos (historia en grupo)	14	Es uno de los aportes del DIR a la escuela. No hay intervención sin vínculo, y eso convierte al psicólogo educativo en formador del docente a nivel interpersonal.

Floortime	Juego guiado para interacción socioemocional	1	Uso del juego compartido como vía de intervención. Se guía el juego para ampliar el mundo emocional, con base en lo que el niño propone.
	Círculos de emoción	3	
	Mercado Imaginario	5	
	Cuento en Vivo (juego no estructurado)	7	
	Lectura guiada e interactiva	8	
	Juego de la Aventura Inclusiva	11	
	Construyendo turnos (historia en grupo)	14	
	Actividad colaborativa de síntesis conceptual	15	
Mediación	Discusión sobre regulación emocional	3	Transformación de la práctica docente a través de la reflexión crítica sobre el rol del adulto como mediador.
	Dinámica "El esclavo"	4	
	Reflexión final de "El esclavo"	4	
	Juego estructurado (Fútbol)	6	
	Selección de rituales	9	
	Reflexión sobre rituales	9	
	Contraste de bitácoras de aprendizaje	10	
	Discusión grupal de bitácoras	10	
	Resolución de problemas sociales (cuento)	12	
	Reflexión de resolución de problemas	12	
	Círculo de soluciones	13	
	Reflexión sobre el círculo	13	
	Actividad colaborativa de síntesis conceptual	15	

Compensación	Introducción teórica a DIR/Floortime y defectología	1	Diseño de estrategias relacionales y simbólicas que reorganizan el desarrollo más allá del defecto primario.
	Mercado Imaginario	5	
	Juego estructurado (Fútbol)	6	
	Juego de la Aventura Inclusiva	11	
	Resolución de problemas sociales (cuento)	12	
	Círculo de soluciones	13	
	Actividad colaborativa de síntesis conceptual	15	
Defecto primario y secundario	Introducción teórica a DIR/Floortime y defectología	1	Identificación de barreras contextuales que agravan el defecto secundario y rediseño del entorno educativo para reducirlas.
	Dinámica "El esclavo"	4	
	Selección de rituales	9	

Nota: tabla de autoría propia.

En las actividades se destacan los elementos psicoeducativos de la propuesta. Estos elementos se consideran psicoeducativos porque parten de principios de la psicología educativa que son mutuamente excluyentes con otras disciplinas, como la pedagogía. Los principios parten del entendimiento del desarrollo humano, es decir, cómo es que un niño o niña con TEA aprende, cómo se relaciona con sus compañeros y docentes (vínculos interpersonales), como es capaz de adaptarse y regular sus emociones, cómo construye significados y no es solamente un receptor pasivo de contenidos.

En el caso de los docentes, a quien va dirigido el taller, se les concibe como agentes de mediación, es decir, profesionales que acompañan, orientan, interpretan y adaptan su planeación a las necesidades específicas de sus estudiantes, sobre todo partiendo de estilos diversos de aprendizaje y de convivencia. El taller también tiene como elemento psicoeducativo el promover en los docentes la capacidad de entender desde su rol las condiciones de los estudiantes, principalmente los estudiantes con TEA desde categorías o conceptos psicológicos, como los aplicados al taller.

Por otra parte, el formato de la carta descriptiva se muestra en la figura 1.

Figura 1. Formato de carta descriptiva



CARTA DESCRIPTIVA Y SESIONES

Psicóloga Educativa: Muciño Rivera Mónica

Supervisión: Dr. Uriel Escobar Durán

Nombre del taller	El autismo y el juego	Horario	----- -----
Facilitador	Muciño Rivera Mónica	Lugar	Escuelas preprimarias (preescolar) públicas de la Ciudad de México
Fecha	-----	Duración	1 horas por sesión 15 sesiones (Una sesión por semana) Presencial 150 horas en total

Nota: figura de autoría propia.

Con esta información, se pudieron desarrollar 15 cartas descriptivas, correspondientes a cada sesión del taller. Los detalles de estas se muestran a continuación.

Sesión 1

Introducción al Modelo DIR/Floortime

Objetivo general: Desarrollar en los docentes competencias para la aplicación articulada del modelo DIR/Floortime y de los conceptos de mediación, compensación, defecto primario y secundario, con el propósito de atender las diferencias individuales, favorecer la inclusión educativa y promover el desarrollo emocional, comunicativo y simbólico en contextos escolares.

Objetivos específicos de la sesión:

1. Comprender los principios básicos del modelo DIR/Floortime y de los conceptos de compensación, defecto primario y mediación.
2. Explorar estrategias prácticas para fomentar la interacción emocional y social en el aula.

Hipótesis:

El presente taller parte del supuesto de que el juego y la interacción emocional dirigida, cuando son facilitados mediante estrategias del modelo DIR/Floortime, permiten a los docentes establecer vínculos significativos con niñas y niños con TEA, promoviendo la inclusión desde una perspectiva afectiva y culturalmente situada.

Temas	Título de la actividad	Duración	Descripción de la actividad	Actividades del participante	Actividades del moderador
Modelo DIR/Floortime Presentación	“DIR/Floortime y conceptos principales de defectología, compensación, defecto primario y mediación”	15 minutos	Presentación general del taller, objetivos de la sesión, estructura y enfoque del modelo DIR/Floortime.	Los participantes podrán compartir sus expectativas en relación con el taller y sus dudas respecto a su rol.	El moderador da la bienvenida al taller, presentándose y agradeciendo la participación de los docentes. Explicará brevemente la estructura temática del taller, compuesta por dos grandes áreas: el modelo DIR/Floortime y los conceptos de desarrollo (compensación, defecto primario y mediación). Después, indicará los objetivos del taller en cada sesión. Al terminar, el moderador responderá a las dudas de los participantes y hará un seguimiento (retroalimentación) de la
Juego guiado para interacción socioemocional		20 minutos	Actividad vivencial en parejas que tiene como meta explorar el establecimiento de conexiones emocionales sin el uso del lenguaje	Por lo que podrán formular preguntas sobre el contenido temático del taller o sobre los objetivos de cada sesión.	
Introducción teórica a los principios básicos del				Si el tiempo de esta actividad se agota, podrán escribir sus dudas y el moderador las podrá responder por escrito y entregar dichas	

modelo DIR/Floortime. Dinámica práctica		15 minutos	verbal. Se utilizarán gestos, expresiones faciales, sonidos y juego simbólico. En la actividad, se presentarán los principales conceptos del taller a profundidad y los participantes tendrán la oportunidad de expresar su entendimiento de cada aspecto teórico con base en una síntesis escrita. Los participantes presentarán las síntesis de sus compañeros por medio de una dinámica en la que elegirán una síntesis al azar.	respuestas antes del inicio de la siguiente sesión. Los participantes se organizarán en parejas. Durante la dinámica, cada participante intenta comunicar con su compañero sin hablar, usando gestos, mímica y objetos que tenga a la mano. Luego intercambian roles y se intentan comunicar del mismo modo que el explicado anteriormente. Después, todos los participantes reflexionan sobre la experiencia. Al final, responden el cuestionario de evaluación (ver anexo 2). El participante será parte de la presentación de las implicaciones conceptuales del modelo DIR/Floortime, por medio de una presentación (ver anexo 1). Podrá interactuar con el moderador y expresar sus dudas (en caso de ser necesario). Después, deberá sintetizar la información más importante por medio de una síntesis escrita, de la cual tendrá una rúbrica para poder crearla (ver anexo 1).	participación de cada miembro del taller. El moderador introduce el objetivo de la dinámica, el cual es fomentar estrategias. Prácticas de interacción emocional y social en el aula desde el modelo DIR/Floortime. Ejemplifica la actividad con un voluntario e indica el comienzo de la actividad. Guía la observación, interviene con sugerencias si algún par se bloquea. Conduce una reflexión grupal al cierre de la actividad, haciendo referencia a las preguntas de evaluación. El moderador presentará a profundidad los principales conceptos del taller por medio de una presentación (ver anexo 1). Después, iniciará un diálogo con los participantes sobre sus dudas o reflexiones al respecto de cada concepto. Finalmente, les solicitará a los participantes que realicen una síntesis escrita del contenido de la presentación, usando una rúbrica para
---	--	-------------------	--	--	---

		10 minutos.		Los participantes depositarán en una mesa y dentro de una bolsa de papel sus respectivas síntesis, derivadas de la actividad anterior. Las etiquetarán con un número al azar que ellos pueden crear. Después, al azar. Pasarán uno a uno y seleccionarán un papel, siempre y cuando no sea del número que escribieron antes. Leerán en voz alta la síntesis y la persona dueña de la síntesis tendrá un espacio de réplica para profundizar sobre las implicaciones de su síntesis. Al terminar, el participante dueño de la síntesis podrá seleccionar otra síntesis al azar y así seguirá el ciclo hasta que terminen de pasar todos los participantes.	orientarse en las características de dicha síntesis (ver anexo 1). El moderador facilitará los materiales de la sesión (bolsas de papel y hojas) con los cuales los participantes depositarán sus respectivas síntesis. El moderador invitará a cada participante a anotar un número aleatorio a la síntesis que escribió, con el fin de poder identificarla (solo él) y no repetir la selección de síntesis. Indicará que es necesario leer en voz alta la síntesis y que los dueños deben profundizar sobre lo que quisieron decir o sobre reflexiones adicionales. Al final, el moderador realizará una reflexión final sobre su perspectiva de la actividad y de la participación, así como invitar a los asistentes a continuar con las sesiones del taller.
--	--	-------------	--	--	--

Materiales	Libreta para realizar notas, plumas, marcador de pizarrón. Estructura temática (ver en anexo 1). Hojas para responder las preguntas. Preguntas (Ver en anexo 2).
Evaluación	Participar en el intercambio de opiniones respecto a la experiencia de la actividad. Responder el cuestionario de evaluación (ver anexo 2). Realizar la síntesis usando la rúbrica de referencia (ver anexo 1). Leer la síntesis de un compañero (a). Crear una reflexión final de la sesión verbalmente.

Sesión 2

La construcción de vínculos interpersonales

Objetivo general: Desarrollar en los docentes competencias para la aplicación articulada del modelo DIR/Floortime y de los conceptos de mediación, compensación, defecto primario y secundario, con el propósito de atender las diferencias individuales, favorecer la inclusión educativa y promover el desarrollo emocional, comunicativo y simbólico en contextos escolares.

Objetivos específicos:

1. Reconocer los elementos clave de la regulación emocional y la interacción afectiva en el contexto educativo, a partir del análisis de casos videograbados.
2. Reflexionar sobre el papel del docente como mediador emocional en la construcción de vínculos interpersonales dentro del grupo.
3. Desarrollar la capacidad de los docentes para que aplique una combinación de técnicas del modelo DIR/Floortime relacionado con la construcción de vínculos interpersonales entre los integrantes de un grupo.

Hipótesis:

Si los docentes se involucran en un proceso reflexivo y vivencial que integra el análisis de interacciones afectivas con prácticas de empatía y mediación emocional, entonces desarrollarán herramientas relacionales más sensibles y conscientes, favoreciendo la construcción de vínculos significativos en sus grupos escolares.

Temas	Título de la actividad	Duración	Descripción de la actividad	Actividades del participante	Actividades del moderador
Relaciones afectivas significativas	"Catálogo de interacciones afectivas"	30 minutos.	Los participantes seguirán las acciones de uno de sus	Cada participante trabajará con una pareja o trío aleatorio. Uno de los participantes comenzará	El moderador indicará a los participantes que tienen que formar parejas o tríos.

		30 minutos.	compañeros (as), a manera de mímica. Cuando lo logren, invertirán el rol y harán lo mismo. Al final, cada pareja o trio listará a manera de catálogo las acciones que pudieron realizar juntos y las implicaciones emocionales que tiene cada actividad imitada.	realizando una acción sin decir palabras. El otro participante imitará dicha acción hasta completarla. Después, invertirán los roles y lo harán hasta completar el tiempo indicado (10 minutos). Al final, ya juntos, los participantes podrán discutir y listar las actividades que realizaron juntos. Además, expondrán su catálogo y explicarán cómo se sintieron en la actividad y cuál es la reflexión que surge de la misma.	Uno de ellos tendrá que pensar en una actividad que tendrá que realizar, mientras el otro participante lo sigue, imitando sus acciones. Después, les indicará que elaboren un catálogo de actividades compartidas. Después de realizar el catálogo, el moderador les indicará que podrán compartirlo con sus compañeros y reflexionar sobre las implicaciones de las actividades.
Materiales		Libreta para realizar notas. Ejemplo de catálogo de actividades (ver anexo 3).			
Evaluación		Diseñar y presentar el catálogo de actividades (Ver anexo 3).			

Sesión 3

La comunicación intencional y la representación icónica en el marco del desarrollo socioemocional

Objetivo general: Desarrollar en los docentes competencias para la aplicación articulada del modelo DIR/Floortime y de los conceptos de mediación, compensación, defecto primario y secundario, con el propósito de atender las diferencias individuales, favorecer la inclusión educativa y promover el desarrollo emocional, comunicativo y simbólico en contextos escolares.

Objetivos específicos:

1. Promover en los participantes el reconocimiento y la expresión de emociones propias en contextos cotidianos mediante la verbalización de experiencias significativas.
2. Explorar herramientas lúdicas para identificar el estado emocional y nociones de autorregulación emocional presentes en los participantes.

Hipótesis:

Si los participantes tienen la oportunidad de compartir experiencias difíciles de gestión emocional en un entorno seguro, lúdico y mediado, entonces desarrollarán mayor conocimiento sobre sus propias emociones, así como estrategias de regulación emocional que pueden ser transferidas a su práctica cotidiana.

Temas	Título de la actividad	Duración	Descripción de la actividad	Actividades del participante	Actividades del moderador
Regulación emocional. Comunicación. Socialización.	"Círculos de Emoción"	30 minutos	Los participantes intercambiarán experiencias sobre situaciones en el aula que no pueden gestionar exitosamente. Cada experiencia estará acompañada de una sugerencia desde la experiencia de otro participante.	Cada participante compartirá experiencias que le hayan resultado difíciles de gestionar en el aula. Después de cada intervención inicial, el resto de los participantes indicará qué hubieran hecho en su lugar, a manera de sugerencia.	El moderador gestiona las participaciones y comenta, de ser necesario, cuál sería su manera de afrontar las situaciones que se van presentando en la sesión. Al final, indica que la actividad tiene fines de reflexión sobre la regulación emocional y la importancia de un entorno seguro de contención emocional.

		30 minutos	Los participantes expresaran la regulación emocional y la comunicación efectiva a través de un enfoque lúdico, donde se interpreta su estado de ánimo y su comportamiento.	Cada participante tendrá que elegir una tarjeta que represente cómo se siente en ese momento. ¿El participante expresa porque se siente así? El participante contesta una serie de preguntas en relación con su sentimiento. El participante participa en la actividad de relajación con la finalidad de regular sus emociones.	Comienza la actividad manipulando las tarjetas de emociones. Hacer preguntas sobre la actividad. Y facilitando un espacio seguro para la expresión de sentimientos (ver preguntas en anexo 4). Concluye la actividad con una sesión guiada de respiración. Pide a los participantes que cierren los ojos y hagan respiraciones profundas, conteniendo el aire durante cuatro segundos. Explica que pueden usar estas técnicas cuando se sientan abrumados por sus emociones.
Materiales	Hojas para notas. Plumas. Preguntas de emociones (ver anexo 4). Tarjetas de emociones (con caras que expresen diferentes emociones: alegría, tristeza, enojo, sorpresa, miedo, etc. (ver anexo 4).				
Evaluación	Participar en el intercambio de opiniones respecto a las experiencias complicadas en su gestión emocional. Comentar a los demás participantes, al menos una vez, sobre lo que cada quién hubiera hecho en el lugar del otro. Esta actividad no solo permite a los participantes a explorar y compartir sus emociones, sino que también las valida, fomentando un ambiente de apoyo que favorece su desarrollo socioemocional.				

Sesión 4

Diferencias individuales y mediación

Objetivo general: Desarrollar en los docentes competencias para la aplicación articulada del modelo DIR/Floortime y de los conceptos de mediación, compensación, defecto primario y secundario, con el propósito de atender las diferencias individuales, favorecer la inclusión educativa y promover el desarrollo emocional, comunicativo y simbólico en contextos escolares.

Objetivos específicos:

1. Analizar el impacto de las diferencias individuales en la comprensión de mensajes y en la interpretación de intenciones dentro de contextos educativos.
2. Fomentar la reflexión crítica sobre las implicaciones teóricas y prácticas de la mediación en la interacción pedagógica.
3. Experimentar de forma vivencial el rol de la mediación como elemento clave en la comunicación y la interpretación de acciones.
4. Implementar sesiones de juego que se adapten a los intereses del niño, utilizando el juego como una herramienta para alcanzar diferentes hitos de desarrollo de forma divertida y significativa.

Hipótesis:

Si los participantes experimentan por su cuenta, analizan y reflexionan sobre situaciones donde las acciones e intenciones deben ser interpretadas a través de un intermediario, entonces comprenderán de manera más profunda el papel de la mediación y cómo las diferencias individuales influyen en la interpretación de mensajes y en los procesos comunicativos dentro del aula.

Temas	Título de la actividad	Duración	Descripción de la actividad	Actividades del participante	Actividades del moderador
El concepto de mediación y diferencias individuales	Dinámica vivencial “el esclavo”	30 minutos	La actividad consiste en interpretar la acción de un participante de equipo, el cual a su vez representa la indicación de otro	Se formarán en equipos de 4 o 5 integrantes. En la actividad, los participantes jugarán a una dinámica conocida como “el	El moderador explicará la actividad y los roles de cada miembro del equipo. Les pedirá que se formen en equipos de 4 o 5 integrantes y que seleccionen a dos participantes, uno en el rol de

			participante, esto a través de roles ficticios de “amo” y “esclavo”	esclavo”. Un integrante será el “amo” y otro más será “el esclavo”. El “amo” tendrá que indicarle al esclavo por escrito en un papel, acciones que quiera que haga a manera de mímica. El “esclavo” realizará la acción con gestos, mientras que el resto del equipo tendrá que adivinar qué acción quiere comunicar. Luego, cada participante contestará las preguntas de evaluación y reflexión (ver anexo 5).	“amo” y otro en el de “esclavo”. El moderador indicará el inicio de la sesión y la terminará después de 15 minutos. Después, dirigirá una discusión en la que los participantes relacionen la actividad con el concepto de mediación y cómo afectan las diferencias individuales a la percepción de ciertas acciones e intenciones. Al final, mostrará las preguntas de evaluación e invitará a que se contesten (ver anexo 5).
Materiales	Hojas para notas. Cuestionario de evaluación (ver anexo 5). Cuaderno para registrar notas y reflexiones. Preguntas detonadoras de debate (ver anexo 5).				
Evaluación	Contestar el cuestionario de evaluación (ver anexo 5). Identificar por medio del cuestionario si la información que se dio en el taller fue satisfactoria para los participantes. Crear una reflexión final de la sesión por escrito.				

Sesión 5

El juego simbólico en el desarrollo de la comunicación

Objetivo general: Desarrollar en los docentes competencias para la aplicación articulada del modelo DIR/Floortime y de los conceptos de mediación, compensación, defecto primario y secundario, con el propósito de atender las diferencias individuales, favorecer la inclusión educativa y promover el desarrollo emocional, comunicativo y simbólico en contextos escolares.

Objetivos específicos:

1. Promover la participación de los participantes según su estilo de movimiento, ajustando el rol de comprador o vendedor.
2. Favorecer la comprensión experiencial del modelo DIR a través del juego simbólico, destacando la relación entre las diferencias individuales y los estilos de interacción.
3. Promover en los participantes un espacio de reflexión sobre la relación entre las emociones, la contención y el desarrollo infantil.

Hipótesis:

Si se promueve un entorno lúdico y estructurado en el que se adaptan roles e interacciones según las diferencias individuales de movimiento y comunicación, entonces los participantes podrán experimentar el valor del afecto, la contención y la mediación en contextos sociales, fortaleciendo su comprensión del modelo DIR y reconociendo el papel de las emociones en el desarrollo infantil.

Temas	Título de la actividad	Duración	Descripción de la actividad	Actividades del participante	Actividades del moderador
Cambio Paradigmático en el Desarrollo Infantil Importancia del Afecto y las Emociones Modelo DIR Evaluación Multidisciplinaria Estilos de Interacción	Objetos de juego que representen alimentos (pueden ser juguetes de cocina, frutas de peluche, etc.).	20 min.	En la actividad, se presentará el estilo de movimiento fluido y poco fluido de los participantes, integrando elementos del modelo DIR. Esta actividad está diseñada para fomentar la comunicación y la interacción social a través del juego. Los participantes tendrán la oportunidad de expresar su entendimiento de cada aspecto teórico con base en una síntesis escrita.	Explíqueles cómo se va a desarrollar el juego: los compradores seleccionarán artículos, mientras que los vendedores los "venderán" y gestionarán el dinero.	El moderador indicará a los participantes que tienen que participar y trabajar con sus compañeros, explíqueles que van a jugar a un mercado. Pueden ser compradores o vendedores.
	Un espacio designado para crear la "mesa de mercado".	30 min.	Prepare y organice el área de juego para simular un mercado. Coloca los objetos de juego sobre una mesa o en un espacio definido en el suelo.	Para participantes con Movimiento Fluido: Permíteles expresarse libremente, animándolos a interactuar entre sí, proponer precios y negociar.	Introduce elementos visuales como una imagen de un mercado (ver en anexo 6).
	Etiquetas (opcional) para etiquetar los productos con nombres y precios (pueden usarse dibujos o palabras escritas dependiendo del nivel del niño).			Fomenta la creatividad en su interacción, permitiéndoles inventar historias sobre los productos que están vendiendo.	o gestuales que ayuden a facilitar la comunicación, como gestos para "pedir" o "ofrecer" artículos.
	Dinero de juguete. Imagen de un mercado (ver anexo 6).	10 min.	Explícitamente, crea un ambiente acogedor y seguro donde los participantes se sientan cómodos para interactuar. Para concluir, permita expresar su experiencia a los participantes.	Para participantes con Movimiento Poco Fluido: Ofrece un rol más activo y guiado como vendedor o comprador, utilizando guías adicionales como preguntas específicas (ver anexo 6).	Asegúrate de que se sientan seguros y apoyados, introduciendo cambios graduales en la dinámica del juego Durante el juego, anima a los niños a usar el lenguaje verbal y no verbal. Los vendedores pueden describir los productos, mientras que los compradores pueden hacer preguntas sobre ellos. Utiliza materiales visuales (como las etiquetas con nombres y precios).

Materiales	Este tipo de actividad permite que los participantes practiquen la comunicación en un entorno estructurado y divertido, involucrando diferentes niveles de habilidades y estilos de movimiento, favoreciendo un desarrollo óptimo según el enfoque del modelo DIR. (Ver anexo 6).
Evaluación	Este tipo de actividad permite que los participantes practiquen la comunicación en un entorno estructurado y divertido, involucrando diferentes niveles de habilidades y estilos de movimiento, favoreciendo un desarrollo óptimo según el enfoque del modelo DIR. (Ver anexo 6).

Sesión 6

Experiencias lúdicas inclusivas desde la mediación

Objetivo general: Desarrollar en los docentes competencias para la aplicación articulada del modelo DIR/Floortime y de los conceptos de mediación, compensación, defecto primario y secundario, con el propósito de atender las diferencias individuales, favorecer la inclusión educativa y promover el desarrollo emocional, comunicativo y simbólico en contextos escolares.

Objetivo específico:

1. Comprender cómo los juegos estructurados pueden funcionar como escenarios de mediación para el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas.
2. Favorecer la participación e inclusiva de todos los integrantes, respetando las reglas del juego y ajustando el comportamiento a normas compartidas.
3. Reflexionar críticamente sobre el papel del juego como medio de inclusión, aprendizaje y expresión emocional en contextos sociales.

Hipótesis:

Si los participantes se involucran en juegos estructurados con reglas claras y roles definidos, en un ambiente mediado, entonces desarrollarán nociones o habilidades como la autorregulación, la cooperación, la toma de turnos y la empatía, lo cual contribuirá al fortalecimiento de procesos inclusivos y al reconocimiento de las diferencias individuales como elementos enriquecedores en la interacción.

Temas	Título de la actividad	Duración	Descripción de la actividad	Actividades del participante	Actividades del moderador
Juegos estructurados como agentes de mediación (Floortime y mediación).	“Jugar al Fútbol”	20 minutos.	Introducción sobre el juego estructurado y sus reglas definidas, objetivos y un formato que implica turnos	El participante analiza las reglas del juego por medio de una guía (ver anexo 7).	Explicación de los juegos estructurados pueden ayudar a los participantes a aprender a seguir reglas y desarrollar habilidades sociales en un entorno controlado.

	Un balón de fútbol adecuado al tamaño del grupo de jugadores y a su edad. Equipamiento: camisetas de colores diferentes para distinguir a los equipos, y espinilleras para protección. Porterías: Dos porterías en cada extremo del campo.
Evaluación	Identificar la importancia de las normas y cómo estas guían el comportamiento de los participantes en diversas situaciones. Crear una reflexión final de la actividad por escrito para compartir la experiencia en base personal de cada participante e identificar el impacto. Al reflexionar sobre la actividad, los participantes pueden integrar los aprendizajes obtenidos, no solo en el contexto del deporte, sino también en su vida diaria. Fomentar esta reflexión ayuda a los participantes a crecer integralmente, desarrollando habilidades que los acompañarán tanto en el campo como fuera de él.

Sesión 7

Juegos no estructurados como agentes de mediación (Floortime y mediación)

Objetivo general: Desarrollar en los docentes competencias para la aplicación articulada del modelo DIR/Floortime y de los conceptos de mediación, compensación, defecto primario y secundario, con el propósito de atender las diferencias individuales, favorecer la inclusión educativa y promover el desarrollo emocional, comunicativo y simbólico en contextos escolares.

Objetivos específicos:

1. Fomentar la iniciativa, la creatividad y la expresión emocional de los participantes a través del juego no estructurado como forma de simbolización e interacción social.
2. Que los participantes puedan experimentar con el concepto de la co-construcción narrativa como herramienta de inclusión y vínculo social, permitiendo que todos los participantes aporten desde su experiencia e imaginación.

Hipótesis:

Si los participantes se involucran en una experiencia de juego no estructurado que les permite actuar libremente desde sus intereses y ritmos individuales, entonces podrán fortalecer su iniciativa, creatividad, comunicación simbólica e interacción social.

Temas	Título de la actividad	Duración	Descripción de la actividad	Actividades del participante	Actividades del moderador
Juegos no estructurados como agentes de mediación (Floortime y mediación). Socialización, comunicación, Inclusión.	"Cuento en Vivo"	20 minutos.	Introducción sobre el juego no estructurado y el impacto al permitir al participante involucrarse conforme a sus intereses y necesidades, siendo flexible en cada actividad. El cuento: Se les explica a los participantes que se les leerá	El participante analiza y participa con experiencias particulares, compartiendo con los demás compañeros. Los participantes representan la historia a través de un pequeño teatro, utilizando los disfraces y accesorios preparados.	Explicación de los juegos no estructurados y su función dentro y fuera del aula. 1. Presentación del Tema Comienza explicando a los participantes que van a crear una historia juntos y que cada uno tendrá la oportunidad de contribuir con sus ideas.

Experiencias de los participantes desde vivencias particulares. Reflexión.		30 minutos.	un cuento pero que será construido por todos. Preparación del Espacio Asegúrate de que el espacio sea cómodo y libre de distracciones. Un área donde los participantes puedan concentrarse y sentirse seguros es ideal. Los accesorios o disfraces deberán estar preparados antes de comenzar para que estén listos para usar. Conforme se va construyendo el cuento los participantes irán actuando con su propia imaginación, respetando sus intereses. Se busca mantener a los participantes activos en la dinámica.	Los participantes se pueden guiar del moderador para continuar con la historia, pero añadiendo personajes y secuencia del cuento.	2.Puedes iniciar haciendo preguntas sobre un tema o imagen: "¿Qué pasaría si encontráramos a un dragón en el bosque?" o mostrar una imagen que inspire a contar. 3.Inicio del Cuento Empieza la historia con una introducción breve y atrapante. Por ejemplo: "Había una vez en un bosque encantado, un pequeño animal que soñaba con volar..." Presenta un personaje o un conflicto que los niños deberán resolver juntos.
		10 minutos.	En una hoja de papel escribir en forma de reflexión como impacto la actividad de futbol y las repercusiones en el aprendizaje.	Hacer un escrito de reflexión sobre las actividades que implica el jugar futbol y como puede mejorar las relaciones interpersonales entre compañeros.	El moderador pide hacer una reflexión por escrito para identificar el impacto de cada participante en la actividad y que se haga conciencia de todos los temas que se involucren con el juego.
Materiales	Presentación de juegos no estructurados (ver anexo 4). Un espacio apropiado para sentarse en círculo (puede ser dentro o fuera).				

	Un libro de cuentos o tarjetas con diversas imágenes que inspiren historias (opcional). Accesorios o disfraces sencillos (opcional) para representar personajes de la historia. Preguntas y estímulos para participantes (ver anexo 4).
Evaluación	Estos juegos permiten que los niños exploren su creatividad, imaginación y habilidades sociales. A menudo, se desarrollan en un entorno donde los niños pueden elegir cómo, cuándo y con quién jugar, lo que fomenta la autonomía y la autoexpresión. Crear una reflexión final de la actividad por escrito para compartir la experiencia en base personal de cada participante e identificar el impacto. Al reflexionar sobre la actividad, los participantes pueden integrar los aprendizajes obtenidos, no solo en el contexto del deporte, sino también en su vida diaria.

Sesión 8

Interacción social y emociones compartidas

Objetivo general: Desarrollar en los docentes competencias para la aplicación articulada del modelo DIR/Floortime y de los conceptos de mediación, compensación, defecto primario y secundario, con el propósito de atender las diferencias individuales, favorecer la inclusión educativa y promover el desarrollo emocional, comunicativo y simbólico en contextos escolares.

Objetivo específico:

1. Fomentar la comprensión lectora activa y reflexiva mediante preguntas guiadas.
2. Reflexionar sobre la capacidad narrativa y expresiva de los participantes a través de la creación de dibujos que expandan o resignifiquen la historia leída.
3. Promover la reflexión crítica y la metacognición sobre la actividad realizada, permitiendo a los participantes identificar aprendizajes y proponer mejoras.

Hipótesis:

Si los participantes se involucran en una lectura guiada con apoyo visual y emocional, acompañada de preguntas reflexivas y actividades de expresión simbólica, entonces podrán desarrollar habilidades narrativas, comprensión profunda del texto, y expresión emocional y creativa, fortaleciendo su capacidad para construir sentido a partir de relatos y experiencias compartidas.

Temas	Título de la actividad	Duración	Descripción de la actividad	Actividades del participante	Actividades del moderador
Fomentar la comprensión lectora y la utilización del lenguaje. Capacidad de narrar, preguntar y reflexionar sobre las historias leídas. Reflexión del tema y la importancia de la lectura.	“Lectura Guiada e Interactiva”	30 minutos. 30 minutos.	El moderador leerá una lectura para fomentar la comprensión lectora, donde se narra. Se pregunta y reflexiona sobre la historia leída a los participantes, así mismo se les pide que colaboren haciendo un dibujo con relación a la lectura o a su propia imaginación, mismo que será añadido a la lectura para construir una nueva historia o darle seguimiento a la misma. Se le pide al participante que haga un escrito con las dudas o sugerencias para mejorar la actividad.	Después de terminar la lectura, los participantes comparten lo que más les gustó de la historia y por qué. Los participantes utilizarán las tarjetas de preguntas como guía para una discusión más profunda, abordando temas como los sentimientos de los personajes, el mensaje de la historia o aprendizajes importantes. Los participantes dibujarán una escena de la historia (o una nueva) para integrar al libro. El participante reflexiona sobre la actividad y hace un escrito con sugerencias para mejorar la actividad.	Elige un lugar tranquilo y cómodo para realizar la lectura con el niño o grupo de niños. Reúne todos los materiales necesarios y asegúrate de que el libro esté al alcance. Presenta el libro al niño o grupo, mostrando la portada y preguntando qué creen que sucederá en la historia basándose en las ilustraciones. Establece el contexto de la historia y presenta a los personajes principales. Lee el libro en voz alta, utilizando diferentes tonos de voz para los personajes y expresando emociones. Detente en ilustraciones clave y haz pausas estratégicas para invitar a los niños a comentar sobre lo que ven. Invita a los participantes a dibujar una escena de la historia o a crear una nueva página que podría añadirse al libro. Pídeles que narren su dibujo o nueva página a los demás,

					fomentando así la capacidad de narración y expresión verbal. El moderador explica la importancia de la lectura y las diferentes formas de leer para atrapar la atención del participante y su impacto. Se le pide al participante que haga un escrito con sugerencias para mejorar la actividad. Se comentan las sugerencias o aportaciones sobre la actividad.
Materiales	Un libro adecuado para la edad y nivel de comprensión del grupo (preferiblemente con ilustraciones). Tarjetas con preguntas o temas de discusión. Material de escritura (hojas de papel, lápices, plumas y marcadores). Accesorios o juguetes relacionados con la historia, si es posible.				
Evaluación	Se aplicarán preguntas sobre la lectura (ver anexo 6). con la finalidad de interactuar con el participante e involucrarlo en la actividad para fomentar su interés. Con esta actividad se desarrollan las competencias necesarias para la vida escolar y futura, como la atención, la memoria y la capacidad de seguir instrucciones. Preparación emocional y social para enfrentar situaciones cotidianas a través del aprendizaje obtenido de las historias y su contexto.				

Sesión 9

Estrategias de compensación y análisis del contexto escolar

Análisis del entorno educativo (defecto secundario)

Objetivo general: Desarrollar en los docentes competencias para la aplicación articulada del modelo DIR/Floortime y de los conceptos de mediación, compensación, defecto primario y secundario, con el propósito de atender las diferencias individuales, favorecer la inclusión educativa y promover el desarrollo emocional, comunicativo y simbólico en contextos escolares.

Objetivo específico:

1. Analizar el papel de los rituales interactivos como estrategias de mediación para el fortalecimiento de la comunicación y el vínculo afectivo en contextos educativos.
2. Establecer una relación emocional más fuerte entre el niño y sus cuidadores mediante la repetición y la predictibilidad de los rituales, facilitando una conexión afectiva que respalde el desarrollo emocional.
3. Promover la capacidad docente para diseñar e implementar rituales que integren la atención a las diferencias individuales y la adaptación progresiva mediante variaciones creativas.

Hipótesis:

Si los docentes implementan rituales interactivos estructurados y flexibles que respeten las preferencias individuales de los participantes, entonces podrán fortalecer la comunicación afectiva, promover el desarrollo socioemocional y favorecer la consolidación de vínculos significativos, en coherencia con los principios de mediación, compensación y atención a las diferencias individuales.

Temas	Título de la actividad	Duración	Descripción de la actividad	Actividades del participante	Actividades del moderador
Comunicación y Desarrollo de vínculos.	"Seleccionar un Ritual"	40 minutos.	Se elegirá un ritual Para comenzar el ritual siempre de la misma manera (por ejemplo,	El participante Elegirá un tipo de ritual que se pueda repetir diariamente, como un saludo especial, un juego de manos,	Definir un momento específico del día (por ejemplo, cada mañana antes de empezar la rutina diaria) y un lugar

Empatía. Fomento de la individualidad. Reflexión conjunta.		20 minutos.	cantando la misma canción o haciendo el mismo gesto). Esto ayuda al participante a anticipar y prepararse para la interacción. Una vez que el participante se siente cómodo con el ritual, introducir variaciones o elementos adicionales (cambiarle la letra a la canción, incorporar diferentes gestos) para mantener su interés y fomentar la creatividad. Hacer repeticiones para incrementar el grado de dificultad.	o una canción que ambos disfruten. (Ejemplos: ver anexo 7). Al permitir que se participe en un ritual se reconocen las preferencias y estilos de interacción, se respeta su individualidad y se apoya su desarrollo. El participante expone su experiencia con la actividad y que le dejó. "¿Cuál fue tu parte favorita del juego?" o "¿Qué te gustó hacer con los bloques/los muñecos?" Esto ayudara a que el participante reflexione sobre su experiencia.	donde se llevará a cabo el ritual (por ejemplo, la cocina o el salón). El moderador cantara la canción, saludo o juego de manos junto con el participante para que se la aprenda y poco a poco ira incluyendo otras frases junto con gestos y movimientos, buscando la interacción por medio del juego. Invita al participante a hablar sobre lo que más le gustó de la actividad (se le puede apoyar). El moderador finaliza la reflexión con una nota positiva, agradeciendo al participante por compartir sus pensamientos y sentimientos. Puedes decir: "Gracias por compartir lo que piensas y sientes" "Disfruté mucho esta actividad contigo y estoy emocionado/a por lo que haremos la próxima vez".
Materiales	Sugerencias para aplicar en el ritual compartido (ver anexo 7).				
Evaluación	Se favorece no solo el desarrollo emocional y comunicativo, sino también una relación más rica y afectiva entre el participante y sus cuidadores. Con esta actividad se refuerza el vínculo emocional y la forma en que el niño percibe el aprendizaje y la emoción durante el proceso.				

Sesión 10

Reciprocidad y pensamiento creativo en el aula

Objetivo general: Desarrollar en los docentes competencias para la aplicación articulada del modelo DIR/Floortime y de los conceptos de mediación, compensación, defecto primario y secundario, con el propósito de atender las diferencias individuales, favorecer la inclusión educativa y promover el desarrollo emocional, comunicativo y simbólico en contextos escolares.

Objetivos específicos:

1. Desarrollar habilidades de observación sistemática y análisis comparativo de procesos de aprendizaje a través del contraste entre bitácoras individuales.
2. Favorecer la identificación de patrones de desarrollo, necesidades específicas y logros, para diseñar estrategias de mediación y compensación personalizadas.
3. Promover la reflexión crítica sobre la práctica educativa y el ajuste continuo de las intervenciones, a partir del análisis colaborativo de datos documentados.

Hipótesis:

Si los docentes realizan un análisis comparativo de bitácoras de aprendizaje, identificando patrones, dificultades y progresos individuales, entonces desarrollarán una comprensión más profunda de las diferencias individuales y fortalecerán su capacidad para diseñar estrategias de intervención mediadas, compensatorias y ajustadas a las necesidades específicas de cada participante.

Temas	Título de la actividad	Duración	Descripción de la actividad	Actividades del participante	Actividades del moderador
Pensamiento Creativo. Discusión en grupo.	"Contraste entre bitácoras de aprendizaje"	30 minutos.	El participante hará sus actividades diarias con la finalidad de observarlo y registrar hechos relevantes conforme a su	Asigna a cada grupo la tarea de elegir dos o tres bitácoras para comparar. Deberán identificar y anotar las siguientes secciones en cada bitácora:	Una vez ya establecido un sistema de observación y registro que permita documentar de manera precisa las interacciones, respuestas emocionales y avances en

Recopilar Datos Detallados. Analizar Patrones de Comportamiento. Evaluar Progresos Individuales. Desarrollar Estrategias Individualizadas. Fomentar la colaboración entre educadores y cuidadores. Ajustar intervenciones de manera continua. Documentar y compartir buenas prácticas. Promover la Autonomía del participante. Interacción de los participantes Intercambio de ideas.		20 minutos. 10 minutos.	comportamiento y tareas cotidianas. Los participantes presentan el trabajo de la bitácora con las observaciones a lo largo de un tiempo determinado para poder analizar y sugerir propuestas y estrategias para mejorar el aprendizaje. Se les entrega a los participantes una serie de preguntas para que las contesten como una reflexión sobre la actividad.	Habilidades y avances observados. Dificultades o áreas que requieren atención. Efectos de las estrategias de intervención actuales. Los grupos discutirán sus hallazgos. (Ver anexo 7) Con base en las discusiones, cada grupo debe generar propuestas para estrategias de intervención personalizadas, basadas en las necesidades específicas y los estilos de aprendizaje de los participantes. El participante presenta los resultados. Los participantes contestan las preguntas de cierre de actividad.	habilidades de cada participante a lo largo del tiempo. (Rubrica ver en anexo 7) A continuación, se presenta un proceso estructurado para la actividad de "Contrastando Bitácoras de Aprendizaje", que incluye pasos específicos e instrucciones (Ver anexo 7). Presentación de Resultados: El moderador organiza una sesión donde cada grupo presente sus hallazgos y propuestas al resto de los participantes. Deben incluir: comparaciones destacadas entre las bitácoras. Estrategias sugeridas para abordar las dificultades observadas. posibles beneficios de las intervenciones propuestas. El moderador cierra la actividad con una sesión de reflexión. Pregunta a los participantes: 1. ¿Qué aprendieron sobre las diferencias individuales en el aprendizaje? 2. ¿Cómo se sienten respecto a las propuestas de intervención?
---	--	---------------------------------------	--	---	---

Construcción de estrategias de aprendizaje. Pensamiento crítico.					3. ¿Qué cambios implementarían en su práctica diaria a partir de esta actividad?
Materiales	Lápices, bolígrafos o marcadores, pizarrón y plumones. Un reloj o cronómetro para gestionar el tiempo de cada fase de la actividad. Sillas y mesas. Hojas blancas y con preguntas, copias físicas o digitales de las bitácoras de aprendizaje de cada participante. Formularios estandarizados que ayuden a los grupos a registrar sus observaciones y comparaciones.				
Evaluación	Con esta actividad se destacan logros y áreas de dificultad. Se fomenta la escucha la y observación. Se Identifican patrones comunes de aprendizaje, desafíos y estrategias que han sido efectivas. Se proponen estrategias de intervención. Los educadores deben reflexionar sobre su propia práctica, haciendo anotaciones sobre cómo este proceso de contrastar les ha informado y posiblemente cambiará su enfoque en el aula. Los miembros del grupo pueden compartir sus reflexiones sobre cómo se sienten ante las similitudes y diferencias observadas.				

Sesión 11

Experiencias lúdicas inclusivas desde la mediación

Objetivo general: Desarrollar en los docentes competencias para la aplicación articulada del modelo DIR/Floortime y de los conceptos de mediación, compensación, defecto primario y secundario, con el propósito de atender las diferencias individuales, favorecer la inclusión educativa y promover el desarrollo emocional, comunicativo y simbólico en contextos escolares.

Objetivo específico:

1. Favorecer la comprensión de la mediación y la compensación como estrategias para adaptar actividades lúdicas a las necesidades individuales y promover la participación plena.
2. Desarrollar habilidades para facilitar la comunicación, la empatía y la regulación emocional a través del diseño y conducción de experiencias inclusivas.
3. Reflexionar críticamente sobre la importancia del juego colaborativo como medio para fortalecer vínculos sociales, reconocer la diversidad y fomentar la autonomía emocional en contextos educativos.

Hipótesis:

Si los docentes participan en actividades lúdicas estructuradas que promuevan la colaboración, la adaptabilidad a las diferencias individuales y la regulación emocional, entonces fortalecerán su comprensión del rol de la mediación, la compensación y el reconocimiento de las diferencias individuales como fundamentos para la construcción de prácticas inclusivas.

Temas	Título de la actividad	Duración	Descripción de la actividad	Actividades del participante	Actividades del moderador
El juego en la vida diaria.		15 minutos.	Reunir a todos los niños y explicarles que van a participar en un "Juego de	Los participantes ayudaran a poner obstáculos con conos,	Delimitar un área de juego segura donde todos los participantes puedan moverse libremente.

Fomento de la participación. Facilitación de la comunicación. Adaptabilidad a diferencias Individuales. Promoción de habilidades sociales. Regulación emocional y autoconocimiento. Reflexión sobre el juego en equipo.	"El Juego de la Aventura Inclusiva"	30 minutos.	la Aventura Inclusiva". El objetivo es divertirse y ayudar a los demás mientras se juega. Se presenta la actividad: Carrera de obstáculos: Usar conos y cuerdas para crear un recorrido de obstáculos sencillo, donde cada niño pueda participar a su nivel. Adaptar los obstáculos según las habilidades de cada participante.	pelotas de diferentes tamaños y cuerdas. Los participantes se agrupan para participar en la actividad, donde trataran de superar los obstáculos en colaboración de sus compañeros, quienes animaran con consejos. El participante expone su punto de vista en relación con el juego y el cómo se sintieron.	Organizar los materiales accesibles para todos los participantes. Preparar tarjetas con instrucciones de actividades que se puedan realizar (si se desea). Dividir a los participantes en equipos heterogéneos, asegurando que cada equipo tenga miembros con diferentes habilidades y necesidades. Asignar un líder a cada equipo, quien será responsable de ayudar a guiar a sus compañeros durante las actividades. Al final de las actividades, reunir a todos los participantes para conversar sobre lo que les ha gustado del juego. Hacer preguntas (Ver anexo 7).
Materiales	Conos y marcadores (gises) para delimitar áreas. Pelotas de diferentes tamaños, cuerdas o aros. Tarjetas con instrucciones de actividades (opcional).				

Evaluación	Compartir y debatir experiencias personales relacionadas con el control emocional. Facilitación de experiencias participativas a través del juego. La importancia de la empatía y el apoyo mutuo en el juego y en la vida diaria.
-------------------	--

Sesión 12

Resolución de problemas sociales

Objetivo general: Desarrollar en los docentes competencias para la aplicación articulada del modelo DIR/Floortime y de los conceptos de mediación, compensación, defecto primario y secundario, con el propósito de atender las diferencias individuales, favorecer la inclusión educativa y promover el desarrollo emocional, comunicativo y simbólico en contextos escolares.

Objetivos específicos:

1. Fomentar la comprensión de problemas sociales y la identificación de soluciones.
2. Desarrollar habilidades de interacción, colaboración y mediación entre los niños.
3. Estimular la empatía y el pensamiento crítico en la resolución de conflictos.

Hipótesis:

Implementar actividades de lectura guiada e interactiva sobre resolución de problemas sociales contribuirá significativamente al desarrollo de las habilidades socioemocionales en los niños, facilitando una mejora en su capacidad de comunicación, empatía, pensamiento crítico y resolución de conflictos, lo que a su vez repercutirá positivamente en su interacción social y en la construcción de relaciones interpersonales saludables.

Temas	Título de la actividad	Duración	Descripción de la actividad	Actividades del participante	Actividades del moderador
Problemas Sociales. Comunicación y diálogo.	“La experiencia a través de la lectura”	40 minutos.	Los participantes con el dibujo que ya hicieron, se les preguntara sobre lo que les halla llamado la atención del tema de la lectura o sobre alguna experiencia personal con la finalidad de resolver	Los participantes compartirán sus dibujos con el grupo y explicar por qué eligieron esa situación o solución (sin forzar). Con esta actividad el participante identificara situaciones de riesgo.	Reúne a los participantes para reflexionar sobre lo que aprendieron del cuento y de la discusión. Refuerza la idea de los problemas sociales de cómo pueden resolverse

Solución de problemas y experiencias. Interacción. Habilidades para la vida. sentimientos y motivaciones. Creatividad y colaboración. Conciencia del acoso entre compañeros.		20 minutos.	problemas y hacer conciencia de la importancia del respeto hacia los compañeros. Pedir a los participantes que expongan su experiencia en esta actividad, así como sus dudas. Ya que el acoso no solo se vive en la escuela, también en casa.	Y capacidad para entender y retener la información del cuento. Así como la identificación de personajes, conflictos y resoluciones en la historia. El participante expone sus inquietudes sobre el tema del acoso por medio del dialogo. Con la reflexión se fomenta la comunicación efectiva al compartir ideas.	con comunicación, empatía y diálogo. (preguntas guía sobre la historia para abrir el diálogo, ver anexo 7). El moderador motiva a los participantes. Y se les hacen preguntas claras. Ejemplo: ¿Que parte de la actividad te gusto? ¿Has estado en alguna situación de acoso?
Materiales	Libros o cuentos que aborden problemas sociales, por ejemplo, conflictos entre amigos, acoso escolar, etc. (Propuestas de libros sobre acoso escolar ver anexo 7). Hojas de papel y lápices de colores o marcadores. Tarjetas con preguntas guía sobre la historia. (Ver anexo 7). Espacio cómodo para la lectura en grupo, pizarrón y plumones.				
Evaluación	Representar ideas visualmente para facilitar la comprensión del tema a tratar. La originalidad en las soluciones y propuestas durante la discusión que facilitaran la solución al conflicto. La evaluación del trabajo en grupo y la interacción con pares para identificar conflictos.				

	La capacidad para contribuir de manera constructiva a un diálogo grupal. Identificación de estrategias que pueden ser aplicadas en sus propias vidas para resolver conflictos de manera pacífica. Evaluación de la comprensión de procesos de mediación en situaciones sociales. Estrategias para captar la atención de los participantes al leer un cuento (Ver anexo 7). Se evalúa la capacidad para escuchar y respetar las opiniones de los demás durante la reflexión.
--	--

Sesión 13

Rituales compartidos

Objetivo general: Desarrollar en los docentes competencias para la aplicación articulada del modelo DIR/Floortime y de los conceptos de mediación, compensación, defecto primario y secundario, con el propósito de atender las diferencias individuales, favorecer la inclusión educativa y promover el desarrollo emocional, comunicativo y simbólico en contextos escolares.

Objetivos específicos:

1. Promover la reflexión crítica sobre la aplicación de estrategias de diálogo, empatía y colaboración para afrontar situaciones de acoso o conflicto en entornos educativos y familiares.
2. Facilitar la identificación y análisis de conflictos sociales y emocionales a partir de narraciones literarias, como vía para el desarrollo de habilidades de mediación y resolución pacífica de problemas.

Hipótesis:

Si los docentes promueven espacios de lectura reflexiva orientados a la identificación de conflictos sociales y al desarrollo de estrategias de comunicación y resolución de problemas, entonces favorecerán la comprensión y aplicación de procesos de mediación, así como el fortalecimiento de habilidades socioemocionales fundamentales para la inclusión y el respeto a las diferencias individuales.

Temas	Título de la actividad	Duración	Descripción de la actividad	Actividades del participante	Actividades del moderador
Colaboración y conflicto. Amigos e inclusión. Exclusión.	"Círculo de Soluciones"	15 minutos. 30 minutos.	Formar Grupos de 4-6 participantes. Se Presenta un Problema por equipo (Ver anexo 5).	Cada grupo recibirá un caso breve que describe un problema social que podrían enfrentar (ejemplo: un conflicto entre amigos, exclusión en el juego, etc.).	Divide a los estudiantes en grupos de 4-6 personas. Se les explica que tiene que presentar un problema por escrito con la finalidad de solucionarlo en comunidad,

Cohesión y emociones. Estrategias de aprendizaje. Empatía y colaboración. Resolución de problemas. El conflicto y el análisis. Emociones. Complicidad. Desarrollo socioemocional. Reflexión y análisis del problema.		10 minutos.	Paso 1: Discusiones en grupo para identificar las emociones y perspectivas de cada parte involucrada en el problema. Paso 2: Se discuten posibles soluciones al problema, fomentando la creatividad y la colaboración. Se pide que participen con su sentir respecto a la actividad.	Cada grupo presentará su problema y las soluciones propuestas al resto de la clase. Esto se hará en un círculo, donde cada grupo tendrá la oportunidad de explicar su caso y escuchar los comentarios de sus compañeros. Se revisan las posibles soluciones del conflicto y el porqué. Los participantes expresan gratitud hacia sus compañeros y reflexionar sobre cómo se sintieron al trabajar en grupo y al compartir sus ideas.	buscando diferentes alternativas. Al concluir las presentaciones, el moderador abrirá un espacio para que cada estudiante comparta su aprendizaje sobre la comunicación y la colaboración en la resolución de conflictos. Establecer momentos de reflexión y conexión emocional al inicio y al final de cada clase, promoviendo la cohesión grupal y el bienestar emocional.
Materiales	Pizarrón y plumones, hojas blancas, plumas, lápices, sacapuntas, goma y colores.				
Evaluación	Se identifica la habilidad de los participantes para la resolución de problemas. Se fomentan la cohesión social y emocional entre los estudiantes. Estrategias de compensación para facilitar el aprendizaje (Ver anexo 5). Se valora el aprendizaje inclusivo y colaborativo, teniendo en cuenta las diferentes necesidades de los estudiantes y fomentando su desarrollo socioemocional.				

Sesión 14

Reciprocidad y pensamiento creativo en el aula

Objetivo general: Desarrollar en los docentes competencias para la aplicación articulada del modelo DIR/Floortime y de los conceptos de mediación, compensación, defecto primario y secundario, con el propósito de atender las diferencias individuales, favorecer la inclusión educativa y promover el desarrollo emocional, comunicativo y simbólico en contextos escolares.

Objetivo específico:

1. Desarrollar habilidades de comunicación recíproca y escucha activa mediante dinámicas de construcción colectiva de relatos.
2. Promover la reflexión crítica sobre la importancia de los turnos, la coherencia discursiva y la adaptabilidad como componentes esenciales de la interacción social y educativa.
3. Promover la capacidad de trabajo en equipo y la resolución conjunta de problemas, enfatizando el valor de las dinámicas grupales.

Hipótesis:

Si los docentes facilitan dinámicas de construcción colectiva de historias basadas en turnos de participación y escucha activa, entonces favorecerán el desarrollo de habilidades de comunicación, empatía, respeto a las diferencias individuales y trabajo colaborativo, en coherencia con los principios de mediación, inclusión y construcción social del aprendizaje.

Materiales	Tarjetas con diferentes situaciones o temáticas (pueden ser cuentos, situaciones sociales, problemas a resolver, etc.). Cronómetro o temporizador. Espacio para trabajar en grupos. Hojas blancas (tarjetas). Plumas y lápices.
Evaluación	Trabajar juntos para crear algo nuevo. Se fomenta la creatividad y empatía. Se fomenta el respeto. Se fomenta la comunicación. Se fomenta la integración grupal. Se analizan posibles respuestas (Ver anexo 7). Se hace conciencia de la importancia de la comunicación y el trabajo colaborativo y su impacto.

Sesión 15

Síntesis conceptual y cierre

Objetivo general: Desarrollar en los docentes competencias para la aplicación articulada del modelo DIR/Floortime y de los conceptos de mediación, compensación, defecto primario y secundario, con el propósito de atender las diferencias individuales, favorecer la inclusión educativa y promover el desarrollo emocional, comunicativo y simbólico en contextos escolares.

Objetivo específico:

1. Sintetizar y discutir conceptos clave relacionados con el desarrollo infantil y su aplicación en entornos inclusivos, fomentando la colaboración y el intercambio de ideas entre los participantes.
2. Favorecer la apropiación teórica de los conceptos de mediación, compensación, defecto primario, defecto secundario, modelo DIR y entornos inclusivos mediante estrategias colaborativas de investigación y síntesis.
3. promover la reflexión colectiva sobre la articulación entre los conceptos fundamentales trabajados y su aplicación en la construcción de prácticas educativas inclusivas y mediadas.

Hipótesis: Si los docentes trabajan colaborativamente en la investigación, análisis y síntesis de conceptos clave vinculados a la mediación, la compensación, el defecto primario y secundario, y el modelo DIR, entonces consolidarán su comprensión teórica, fortalecerán sus habilidades de trabajo colaborativo y reflexionarán críticamente sobre la aplicación práctica de estos fundamentos en contextos educativos inclusivos.

Temas	Título de la actividad	Duración	Descripción de la actividad	Actividades del participante	Actividades del moderador
Colaboración y organización.	"Actividad Colaborativa de Síntesis Conceptual"	20 minutos.	Dividir a los participantes en grupos pequeños de 4-5 personas.	Los participantes se organizan y se dividen en grupos de 4-5 personas.	Asignar a cada grupo uno de los siguientes conceptos a investigar y discutir:
Investigación y discusión de temas.		20 minutos.	Los participantes contestaran conceptos proporcionados por el moderador.	Los participantes ya divididos se organizan para investigar los conceptos que indico el moderador.	Compensación. Defecto Primario. Defecto Secundario. Mediación. Modelo DIR. Entornos Inclusivos.
Coordinación de trabajo.			(Se da tiempo de 20-30 minutos).		

Estrategias de trabajo y creatividad. Comunicación y debate. Desarrollo infantil. Entornos inclusivos. Estrategias.		20 minutos.	Se investigan conceptos. Después de la discusión, cada grupo debe crear un mapa conceptual que presente su concepto y sus interconexiones con los demás. Deben utilizar gráficos, palabras clave y ejemplos concretos. Se explican el concepto y sus conexiones.	Cada grupo tendrá 20-30 minutos para investigar su concepto. Deben responder a las siguientes preguntas (Ver anexo 7). Se organizan para hacer un mapa conceptual anotando los puntos relevantes. Se discuten los conceptos.	El moderador supervisa que se trabaje y atiende dudas. Se hacen preguntas y respuestas. Tras las presentaciones, abrir un espacio de discusión donde se puedan abordar las siguientes preguntas (Ver anexo 7).
Materiales	Conceptos Clave (Ver anexo 7). Hojas blancas y plumas. Dispositivo para hacer la investigación.				
Evaluación	La importancia del afecto en la comunicación y el aprendizaje. Cómo las diferencias individuales afectan las estrategias de intervención. La relevancia de crear entornos inclusivos que apoyen a todos los niños, especialmente a aquellos con necesidades especiales. La actividad enfatiza la colaboración y el aprendizaje en grupo, promoviendo no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades prácticas y reflexivas que los participantes pueden aplicar en sus entornos laborales y familiares. El Trabajo colaborativo promueve la inclusión. Se fomenta la comunicación por medio del debate. Así mismo las estrategias favorecen el aprendizaje.				

CAPÍTULO 7. Discusión

Para Vygotsky (1995) los signos y el lenguaje predominan en la adquisición de conocimientos en el período medio del desarrollo. La relación entre signos y lenguaje en niños con TEA desde la perspectiva de Vygotsky se puede entender a través de varios conceptos clave. En su teoría del desarrollo cognitivo y del lenguaje, Vygotsky enfatiza que el lenguaje es una herramienta fundamental para el desarrollo del pensamiento. Para él, el lenguaje no solo es un medio de comunicación, sino que también es crucial para la formación de conceptos y la regulación del comportamiento.

En el caso de los niños con TEA, que pueden tener dificultades en la comunicación verbal, esto puede afectar su desarrollo cognitivo y su capacidad para interactuar con el entorno. De igual forma, introdujo la idea de que los signos (incluyendo el lenguaje) actúan como mediadores en el aprendizaje y el desarrollo. Para los niños con TEA, el uso de signos verbales y no verbales, juegos e interacción puede servir como mediadores para facilitar la comunicación y el aprendizaje. Estos signos pueden ayudar a los niños a expresar sus pensamientos y necesidades, así como a comprender el mundo que les rodea, aunado al aprendizaje.

Vygotsky creía que el aprendizaje ocurre en un contexto social y que la interacción con otros es esencial para el desarrollo. Para los niños con TEA, la interacción con adultos y compañeros que son más competentes en el uso del lenguaje puede ser crucial. Pues, a través de estas interacciones, los niños pueden aprender a usar signos y lenguaje de manera más efectiva, lo que puede mejorar su comunicación y habilidades sociales.

Otro interés relevante es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que se refiere a lo que un niño puede hacer por sí solo y lo que puede hacer con la ayuda de otros como el sistema DIR/Floortime. En el contexto de los niños con TEA, los educadores y terapeutas pueden trabajar dentro de esta zona para ayudar a los niños a desarrollar sus habilidades lingüísticas y comunicativas, utilizando signos y otros medios de comunicación por medio del juego.

También destacó la importancia de la cultura en el desarrollo humano, los signos y el lenguaje que son herramientas culturales que los niños aprenden a través de la interacción social. Para los niños con TEA, el acceso a estas herramientas culturales puede ser diferente, y es importante adaptar las estrategias de enseñanza para facilitar su aprendizaje y comunicación en intervenciones centradas en el contexto social y cultural del niño.

De igual manera, Vygotsky (1995) afirma que la educación debe basarse en los principios de que el niño es parte de la sociedad y que su aprendizaje es social.

Desde una perspectiva genética, los signos inicialmente sirven como herramientas de comunicación, pero con el tiempo, su función evoluciona hacia la organización y el control del comportamiento individual del niño. Esto implica que los niños no solo aprenden a comunicarse a través de estos signos, sino que también los utilizan para regular sus propias acciones y pensamientos a medida que crecen. Este enfoque se alinea con la teoría de Vygotsky sobre el desarrollo cultural y psicológico, donde el aprendizaje y el desarrollo son procesos profundamente sociales y mediadores (UNESCO, 1994).

Por ello, las sesiones están pensadas de tal manera que el TEA se comprenda mejor, ya que las investigaciones han desarrollado planificaciones para ayudar a los niños desde edades muy tempranas para que su aprendizaje y que su calidad de vida sea el óptimo, y junto con los docentes se busca trabajar en conjunto para un bien común, ahora se conocen y se llevan a cabo prácticas de aprendizaje que facilitan el trabajo, ya sea en casa o en un aula.

Por tanto, el TEA ha evolucionado en el sentido de la investigación, pues los casos son diagnosticados con mayor precisión, así se les puede llamar por su nombre y determinar el grado del TEA que presenta el niño (a), dejando atrás la mala información y especulaciones que se confunden con otras enfermedades y padecimientos; gracias a ello ahora se puede tener mayor certeza para poder abordar ciertas problemáticas y entender las diferentes características que representa ser una persona con Trastorno del Espectro Autista. Por ello se retoma la información citada en el taller con base a las necesidades de los niños con TEA que estudian la preprimaria en escuelas públicas, ya que sus procesos cognitivos, la representación y la comunicación son áreas que presentan desafíos significativos en esta población.

Para comprender estas dificultades es crucial desarrollar intervenciones y estrategias educativas que apoyen su desarrollo y mejoren su calidad de vida. Muchos niños con TEA presentan dificultades para entender y predecir las emociones, intenciones y pensamientos de los demás, por ello la observación y la comunicación juega un papel muy importante para poder entender las necesidades de los TEA. En el caso de los docentes es necesario que estén preparados para poder abordar situaciones con niños con TEA, lo mismo sucede con los compañeros de clase, ya que si el docente tiene los conocimientos necesarios podrá transmitir estos a los de más alumnos, se dejarán de estigmatizar a los niños con TEA.

Además, la vista, oído, tacto, gusto y olfato son sentidos que organizan la información en los TEA, pero no todos desarrollan la misma sensibilidad, pues puede tener hipersensibilidad; ya que, la sensibilidad extrema a ciertos estímulos sensoriales, como sonidos, luces o texturas, es un fenómeno común en personas con Trastorno del Espectro Autista. Esta hipersensibilidad puede tener un impacto significativo en su vida diaria y en su capacidad para participar en actividades cotidianas, por eso la importancia de la observación, porque solo así se puede modular las actividades. Para facilitar la participación en actividades cotidianas, puede ser necesario realizar adaptaciones. Esto puede incluir el uso de auriculares con cancelación de ruido, la elección de ropa con texturas cómodas o la creación de entornos más tranquilos y controlados.

Al lado de ello y no menos importante, los gestos funcionan como vínculo para la comunicación y la interpretación de una necesidad, ya que con ellos se pueden comunicar sentimientos y pensamientos, como el afecto, la aprobación, el desprecio o la hostilidad. Para algunos niños con TEA al ver una imagen o un diagrama, pueden hacer conexiones más fácilmente y recordar la información de manera más efectiva, organizar sus pensamientos y razonar sobre problemas complejos de manera más efectiva y así tener una mejor comprensión del lenguaje y por ende su memoria y retención de información será reforzada, todo lo anterior se maneja en los talleres con el sistema DIR/Floortime.

Por tanto, el TEA no puede ser reducido a una única entidad homogénea, sino que abarca una amplia gama de perfiles, características y necesidades individuales, y por ello en el taller me he enfocado principalmente en los temas de comunicación y socialización por medio del juego, ya que son algunas de las mayores características que sobresalen en los niños con TEA.

Al respecto conviene decir que los niños con TEA tienden a experimentar hipersensibilidad, como son los sonidos o luces muy intensas que les puede provocar molestia o alterar sus sentidos por falta de control, o por lo contrario la hiposensibilidad que lo manifiestan con sensibilidad extrema como lo es la fuerza para abrazar algo; por ello en el taller se proponen actividades acorde a la condición de cada alumno TEA, ya que no todos reaccionan de la misma manera a ciertos estímulos o actividades.

Algunos niños con TEA tienen la capacidad para sistematizar y procesar información en detalles. Esto implica que su percepción del mundo se basa en cómo se ensamblan las partes, en lugar de seguir un enfoque más lineal o jerárquico, así las sesiones del taller enfocan actividades que requieren de la comprensión y habilidad de estructurar y desarrollar tareas que con la práctica se pueden volver expertos en ciertos temas.

Así, Vygotsky (1995) dice que los cambios que se establecen en la relación de estos dos procesos psicológicos no dependen de la evolución por separado de cada uno de ellos si no de los cambios que ocurren conjuntamente de la relación que se va a establecer entre pensamiento y habla. Lo cual significa que la práctica fortalece el aprendizaje tomando en cuenta otros factores del entorno dando como resultado una transformación al aprendizaje del niño.

Y para ello se propone el sistema DIR/Floortime, que se enfoca en mejorar la adaptación, pero no sin antes tener un diagnóstico para implementar estrategias acordes o personalizadas a cada niño, ya que se busca técnicas de intervención para mejorar su comunicación y socialización con los compañeros de clase; por medio del juego y de los intereses particulares del TEA, donde docentes colaboran en las áreas de desarrollo del estudiante para sacar mayor provecho. Una vez que el estudiante logra cumplir con las tareas, se desarrollan habilidades cognitivas, como lo es la resolución de problemas, pensamiento crítico y toma de decisiones, también se pueden desarrollar habilidades sociales como la comunicación y colaboración; se pueden volver autónomos, pues la independencia en las tareas es fomenta su aprendizaje.

Al mismo tiempo, la inclusión educativa en la actualidad es fomentada en diferentes ambientes que favorecen a los niños con TEA, ya que al promoverla se les da la oportunidad a todos los niños de convivir en un ambiente equilibrado, donde se puede trabajar con equidad. Para ello un currículo bien diseñado permite la adaptación a las necesidades individuales de los estudiantes con TEA. Y esto incluye la modificación de contenidos, métodos de enseñanza y evaluaciones para que se alineen con sus habilidades y estilos de aprendizaje únicos que los especialistas como los Psicólogos Educativos adecuan conforme a las necesidades del niño.

Los niños con TEA usualmente requieren un entorno de aprendizaje estructurado y predecible. Esto significa que las aulas deben estar organizadas de tal manera que minimicen las distracciones y proporcionen rutinas claras. Un ambiente bien estructurado ayuda a los estudiantes a anticipar lo que sucederá a continuación, lo que puede reducir la ansiedad y mejorar su capacidad para concentrarse en las tareas. Apoyándose en muchas ocasiones en las TIC que ofrecen múltiples beneficios para los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, desde mejorar la comunicación y la interacción social hasta personalizar el aprendizaje y fomentar la autonomía. Por tanto, la construcción de sesiones tiene que ver con las características que representan los TEA y sus necesidades para una comunicación y socialización óptima que con base a trabajo colaborativo (juego

significativo) se podrá adquirir habilidades de aprendizaje, utilizando materiales sencillos y prácticos.

CAPÍTULO 8. Conclusiones

La presente investigación identificó la necesidad de fortalecer el conocimiento sobre el Trastorno del Espectro Autista dentro de la comunidad escolar, debido a que docentes aún enfrentan barreras para comprender sus características y necesidades específicas. Se evidenció que la falta de información contribuye a la perpetuación de prejuicios y prácticas de exclusión en el ámbito educativo.

A título personal, se puede afirmar que se detecta la necesidad de facilitar información relevante sobre los niños con TEA en el ámbito académico, ya que los docentes, alumnado y padres de familia aún requieren de más información sobre las características y necesidades de los TEA.

Para ello, impartir talleres en escuelas preprimarias públicas fomenta la inclusión y se aprende sobre las condiciones de los TEA y sus características, entendiendo sus comportamientos y haciendo adaptaciones al currículum, así los niños de grupo aprenden a socializar con los TEA y dejan de lado los prejuicios y la mala información. Los profesores se darán a la tarea de implementar estrategias de trabajo para el aprendizaje de los niños con TEA y comprenderán sobre la inclusión. Ya que, la educación preprimaria está diseñada a una forma de trabajo y ritmo, pero con los niños con TEA incluidos en clases y con compañeros neurotípicos se aprenderá a convivir y a actuar en ciertas circunstancias cuando el niño con TEA requiera apoyo por parte del docente.

En otras palabras, en este contexto, la implementación de talleres educativos en preprimarias públicas se presenta como una estrategia clave para fomentar la inclusión. Dichos talleres permiten sensibilizar a la comunidad escolar sobre las particularidades del TEA, promoviendo la comprensión de los comportamientos asociados y facilitando la adopción de estrategias pedagógicas adecuadas. Del mismo modo, al incorporar el modelo DIR/Floortime, se busca proporcionar herramientas prácticas para la adaptación curricular y la mejora de la socialización de los estudiantes con TEA dentro del aula.

Del mismo modo, se fomenta la socialización, reforzando el aprendizaje por medio de la interacción con toda la población escolar, esto les permite a los TEA aprender cosas que ellos no saben o a reforzar lo ya aprendido. Al tener información sobre el TEA por medio de los talleres, los docentes sabrán la condición y comportamiento de los TEA y comprenderán que es un trastorno específico, así ya no juzgaran sin saber porque el comportamiento, las reacciones o aislamiento de sus compañeros con TEA. Por tanto, los

TEA podrán ser incluidos en actividades cotidianas como la hora de receso o actividades de socialización e interacción, ayudándoles a fortalecer su aprendizaje.

Uno de los desafíos identificados es la tendencia a la desatención de los estudiantes con TEA por parte del personal docente, debido a la carencia de formación especializada y recursos adecuados. En muchos casos, estos alumnos son excluidos de la dinámica del aula, lo que impacta negativamente en su desarrollo académico y social. Para contrarrestar esta situación, se destaca la importancia de ofrecer formación continua a los docentes sobre estrategias de enseñanza inclusiva y manejo de la diversidad en el aula.

De lo anterior, los resultados que se consiguieron fue hacer una indagación desde la historia sobre el TEA y cómo surgieron las sospechas de una enfermedad que era comparada con otras, y a su vez confundida por los síntomas. Donde más tarde se define las características y se le pone un nombre TEA (Trastorno del Espectro Autista), con las investigaciones de diferentes autores se determina que el principal problema de los TEA es la comunicación y la socialización, ya que los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista enfrentan una variedad de problemas que pueden afectar su desarrollo y su experiencia educativa.

Por ello, se proponen talleres informativos sobre el TEA y algunas herramientas de trabajo acorde a las necesidades de cada persona con TEA; donde el Psicólogo Educativo interviene con actividades sencillas para estimular el aprendizaje de manera práctica, con la finalidad de promover el desarrollo y las capacidades individuales de cada participante, dando una guía al docente para que se trabaje en clase.

Desde la perspectiva del Psicólogo Educativo, su intervención en este contexto resulta fundamental. Su rol abarca la evaluación del desarrollo académico y socioemocional de los estudiantes, la implementación de estrategias para la identificación y la reducción de los contextos de ansiedad (en un nivel informativo) y dificultades asociadas, así como la orientación a los docentes en la aplicación de metodologías de enseñanza estructurada. Además, se resalta la relevancia del trabajo colaborativo entre la escuela y los cuidadores, con el fin de garantizar un aprendizaje coherente y significativo tanto en el aula como en el hogar.

El Psicólogo Educativo realiza evaluaciones para entender el desarrollo psicológico y académico de los alumnos con TEA. Estas evaluaciones pueden incluir pruebas estandarizadas, observaciones en el aula y entrevistas con padres y maestros. A su vez, estas actividades las pueden desarrollar en casa junto con sus principales cuidadores que

juegan un papel muy importante de apoyo que en conjunto los resultados pueden ser favorecedores en el aprendizaje. Por tanto, se busca proporcionar un entorno estructurado que facilite su aprendizaje y desarrollo.

Una de las principales limitaciones en la atención educativa del Trastorno del Espectro Autista (TEA) es la falta de información clara y actualizada dirigida a docentes, familias y cuidadores, lo que genera confusión, suposiciones y dudas no resueltas. Por ello, es fundamental contar con un diagnóstico temprano que permita orientar el enfoque de aprendizaje y estructurar un plan de intervención acorde a las necesidades del niño. Además, es importante conocer el tipo de apoyo que recibe en casa facilita la organización de tareas prácticas en coordinación con los docentes.

Este trabajo también identifica obstáculos institucionales, como la renuencia de algunas autoridades escolares a implementar talleres formativos sobre el TEA, así como las dificultades de acceso y tiempo disponibles en escuelas públicas de educación preescolar para su realización. Además, la escasa investigación sobre el DIR/Floortime en México contribuye a la confusión conceptual y diagnóstica, lo que refuerza la necesidad de contar con la asesoría de especialistas en salud para evitar errores que puedan afectar negativamente al niño con TEA.

El acceso al conocimiento especializado resulta clave para mejorar la comprensión y atención del TEA en contextos escolares. No obstante, persisten retos administrativos, ya que la implementación de talleres requiere autorización previa de instancias como la SEP, lo que implica cumplir con procedimientos y filtros institucionales que pueden dificultar su aplicación efectiva.

Al lado de ello, el tiempo de la investigación requiere una minuciosa búsqueda de la información con la finalidad de construir desde lo básico o la historia para poder entender las raíces y la evolución que conforma parte de esta trastorno (TEA); pero a pesar de los esfuerzos por la investigación, aún falta mucho por descubrir y la amplitud de temas son muchos solo que en esta ocasión se valoraron los temas de fácil comprensión para que los docentes puedan comprender de la manera más sencilla lo que implica el aprendizaje en un niño con TEA. Así, el tiempo no determina como tal el aprendizaje, pero la constancia si refleja el avance en la madurez y refuerza el aprendizaje en los TEA.

Por tanto, la formación sobre el TEA ayuda a los docentes a entender mejor las características y necesidades específicas de los niños con TEA. Ya que, con un conocimiento adecuado sobre el TEA, los educadores pueden adaptar sus métodos de

enseñanza y crear un entorno de aprendizaje más inclusivo. Esto implica la implementación de enfoques como la enseñanza estructurada, que se centra en la organización del aula y la claridad de las expectativas, lo que es crucial para el éxito de los estudiantes; pues, la sensibilización sobre el TEA promueve una cultura de inclusión en las aulas.

Cuando los docentes están informados, pueden trabajar para integrar a los niños con TEA en actividades grupales y fomentar interacciones positivas con sus compañeros, lo que contribuye a su desarrollo social y emocional. En consecuencia, la falta de conocimiento sobre el TEA puede llevar a malentendidos y frustraciones tanto para los educadores como para los estudiantes. Al proporcionar información adecuada, se pueden reducir las ansiedades y tensiones en el aula, creando un ambiente más positivo y propicio para el aprendizaje. Para ello, la formación permite a los docentes identificar signos tempranos de dificultades y aplicar intervenciones adecuadas.

Esto es muy importante, ya que la intervención temprana puede tener un impacto significativo en el desarrollo de habilidades y en la calidad de vida. Por ello, tener el conocimiento sólido sobre el TEA, también facilita la comunicación y colaboración entre los educadores. Esto es esencial para crear un enfoque coherente y unificado en el apoyo al niño, lo que puede mejorar su bienestar y desarrollo.

Finalmente, se concluye que el acceso a la información y la sensibilización sobre el TEA son elementos clave para la construcción de una educación más inclusiva. La formación de docentes en estrategias de intervención adecuadas no solo beneficia a los estudiantes con TEA, sino que también enriquece la experiencia educativa de toda la comunidad escolar y la continuidad de investigaciones sobre este tema permitirá seguir profundizando en estrategias pedagógicas y de apoyo que favorezcan el desarrollo integral de las personas con TEA dentro de los entornos educativos.

REFERENCIAS

- Acevedo Reyes, L. (2023). La mente detrás del lenguaje figurado: Cómo la teoría de la mente influye en la comprensión de la ironía en los niños con espectro autista de alto funcionamiento. Disponible en <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/197564>
- Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Editorial Narcea. España.
- American Psychiatric Association. (1987). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3rd ed., rev.). American Psychiatric Publishing.
- Alcalá, G. C., & Ochoa Madrigal, M. G. (2022). Trastorno del espectro autista (TEA). *Revista de la Facultad de Medicina (México)*, 65(1), 7-20.
<https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2022.65.1.02>
- Alcántara, L. (2002). Lenguaje y comunicación en el autismo. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 11(28), 74-98.
- Álvarez-López, E. M., Saft, P., Barragán-Espinosa, J. A., Calderón-Vázquez, I. A., Torres-Córdoba, E. J., Beltrán-Parrazal, L., & Morgado-Valle, C. (2014). Autismo: Mitos y realidades científicas. *Revista Médica de la Universidad Veracruzana*, 14(1), 36-41. <https://www.medigraphic.com/pdfs/veracruzana/muv-2014/muv141f.pdf>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Artigas-Pallares, J., Gabau-Vila, E., & Guitart-Feliubadaló, M. (2005). El autismo síndrónico: II. Síndromes de base genética asociados a autismo. *Rev Neurol*, 40 (Supl 1), S151-62.
- Artigas-Pallarès, J., & Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352012000300008
- Artigas-Pallarès, J., & Paula, I. (2020). Del espectro autista a la constelación autista. *Medicina (Buenos Aires)*, 80, 21-25.
- Bandini, L., Anderson, S., Curtin, C., Cermak, S., Evans, W., Scampini, R., Maslin, M., & Must, A. (2010). Food selectivity in children with autism spectrum disorders and

- typically developing children. *The Journal of Pediatrics*, 157(2), 259-264.
<https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2010.02.013>
- Barbaro, J., & Dissanayake, C. (2009). Autism spectrum disorders in infancy and toddlerhood: A review of the evidence on early signs, early identification tools, and early diagnosis. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 30, 447-459.
- Bareño, M. (2015). Inclusión educativa: fundamental para el tratamiento integral del trastorno del espectro autista (TEA). *Alejandro*.
<https://alejandro.poligran.edu.co/bitstream/handle/10823/615/Inclusion%20Educativa%20para%20TEA.pdf>
- Baron-Cohen, S. (1990). Autismo: un trastorno cognitivo específico de “ceguera de la mente”. *International Review of Psychiatry*, 2(1), 81-90.
- Baron-Cohen, S. (2005). La gran diferencia: Cómo son realmente los cerebros de hombres y mujeres. Editorial AMAT.
- Bogdashina, O. (2003). *Sensory perceptual issues in autism and Asperger syndrome*. Jessica Kingsley Publishers.
- Bonilla, M., & Chaskel, R. (2016). Trastorno del espectro autista. *CCAP*, 15(1), 19-29.
<https://scp.com.co/wp-content/uploads/2016/04/2.-Trastorno-espectro.pdf>
- Breinbauer, C. (2006). “Fortaleciendo el desarrollo de niños con necesidades especiales: Introducción al Modelo DIR y la terapia Floortime o Juego Circular”. Revista de la Asociación Peruana de Psicoterapia Psicoanalítica de Niños y Adolescentes. No 11.
- Cabrera-Mora, L., Méndez-Puga, A. M., López-Peñaloza, J., & Valadez-Sierra, D. (2015): “La percepción del docente acerca de sí mismo en la práctica de la educación especial”. Revista de Educación y Desarrollo, (33): 39-43.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2015). *Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista*.
https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAPPCEA_270516.pdf
- Canal Bedia, R., García Primo, P., Touriño Aguilera, E., Martín Cilleros, M. V., Ferrari, M., Martínez Velarte, M., & Posada de la Paz, M. (2006). La detección precoz del autismo. *Psychosocial Intervention*, 15(1), 29-47.
<https://scielo.isciii.es/pdf/inter/v15n1/v15n1a03.pdf>

- Cano, L., Chacón, R., Martínez, A., Padial, R., & Vicianá, V. (2009). Importancia de la motricidad para el desarrollo integral del niño en la etapa de educación infantil. *Revista Digital de Educación Física*, 47, 89-105.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6038088>
- Carmona, M. B., & Parra, J. S. O. (2003). Trastornos del espectro autista en personas con (relativo) alto nivel de funcionamiento: diferenciación funcional mediante análisis multivariado. *Acción Psicológica*, 2(3), 223.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2015). *Autism spectrum disorder (ASD)*.
<https://www.cdc.gov/ncbddd/autism>
- Cuevas-Torres, M. y García-Ramos, T. (2012): "Análisis crítico de tres perspectivas psicológicas de estrés en el trabajo". *Trabajo y Sociedad*, (19): 87-102.
- Chaffi, W., & Cyrille, I. (2017). Autism and Inclusive Education in Cameroon: Attitudes, Resistance and Pitfalls. *International Journal of New Technology and Research*, 3 (6), 32-38.
- Chara, M. C. M. A. (2018). Una breve historia del autismo. *Revista de Psicología de la Universidad Católica San Pablo*, 8(2), 127-133.
<https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/138>
- Díaz, E. y Andrade, I. (2015): "El Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación regular: estudio realizado en instituciones educativas de Quito, Ecuador". *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(1): 163- 181
- Díaz, M. y Martínez-Besteiro, E. (2019): "Análisis de los niveles de estrés en un grupo de maestros con alumnos diagnosticados con trastorno del espectro autista". *Revista Española de Discapacidad*, 7 (II): 139-154.
- Echeverry, I. G. (2010). Ciencia cognitiva, teoría de la mente y autismo. *Pensamiento Psicológico*, 8(15), 113-124.
- Fernández, L. (2015). TIC y autismo [Tesis, Facultad de Ciencias de la Educación].
https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/14553/TFG1415_Fern%C3%A1ndez_L%C3%B3pezValeiras_Luisa_P_X.pdf?sequence=4
- García, M., Sánchez, A., & López, E. (2019). Evaluación de un programa de intervención educativa para niños con trastorno del espectro autista en un contexto inclusivo. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 10(1), 37-48.

- Greenspan, S. I., & Wieder, S. (1997a). Developmental patterns and outcomes in infants and children with disorders in relating and communicating: A chart review of 200 cases of children with autistic spectrum diagnoses. *Journal of Developmental and Learning Disorders*, 1(1), 87–142.
- Greenspan S.I., & Wieder, S. (1997b). *The child with special needs*. Encouraging Intellectual and Emotional Growth. Perseus Books.
- González-Moreno, C. X. (2018). El juego como estrategia para el desarrollo del lenguaje en un niño con trastorno del espectro autista desde el ámbito de la educación inclusiva. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(17), 9-31.
- Hernández González, O., Spencer Contreras, R., & Gómez Leyva, I. (2021). La inclusión escolar del educando con TEA desde la concepción histórico-cultural de Vygotsky. *Revista Conrado*, 17(78), 214-222.
- INEGI. (2020). *La discapacidad en México: datos del Censo de Población y Vivienda 2020*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- INEGI. (2021). *Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE) 2021*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
<https://www.inegi.org.mx/programas/enape/2021/>
- Infante, M. (2010). Desafíos A La Formación Docente: Inclusión Educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016> [consultado 17/09/2024.]
- Ingersoll, B., Meyer, K., & Bonter, N. (2012). A comparison of developmental social-pragmatic and naturalistic behavioral interventions on language use and social engagement in children with autism. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55, 1301-1313.
- Jarrold, C. (2003). Una revisión de la investigación sobre los juegos de simulación en el autismo. *Autismo: Revista Internacional de Investigación y Práctica*, 7, 379–390.
- Juárez, J. M., Comboni, S., & Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *ARGUMENTOS, UAM-X*.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/arqu/v23n62/v23n62a3.pdf>

- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. MIT Press.
- López, E. A., Rodríguez Cotilla, M., & Álvarez Aros, É. L. (2022). La inclusión social: Un proyecto de liderazgo desde las aulas. *RIDE. Revista Iberoamericana de Investigación y Desarrollo Educativo*, 12(24), e025.
<https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1163>
- Lozano, J., & Alcaraz, S. (2009). *Aprende con Zapo: Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales*. Wolters Kluwer.
- Lozano, J., Alcaraz, S., & Colás, P. (2010a). Experiencia educativa sobre la comprensión de emociones y creencias en alumnado con trastornos del espectro autista. *Revista de Investigación (RIE)*, 28, 65-78.
- Lozano, J., Alcaraz, S., & Colás, P. (2010b). La enseñanza de emociones y creencias a alumnos con trastorno del espectro autista: Una investigación colaborativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14, 367-382.
- Morales, A. D. F. (2016). El mundo del autismo. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 2(2), 132-139.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M. G., Etchepareborda, M. C., Abad, L., & Téllez de Meneses, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de Neurología*, 50(Supl 3), S77-S84. <https://faros.hsjdbcn.org/adjuntos/1839.1-bdS03S077.pdf>
- Nagra, V. y Arora, S. (2013): "Occupational stress and health among teacher educators". *International Journal on Advanced Research in Management and Social Sciences*, 2 (8): 1-13.
- Nahmod, M. (2016). Tres modelos de historia crítica sobre el autismo. *XVII Encuentro de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis en la Argentina*.
<https://www.aacademica.org/maia.nahmod/2>
- Nicolescu, B. (2002). *La transdisciplinariedad: Manifiesto*. Editorial del Rosario.
- Ojeda-Lopeda, P. C. (2023). Autismo y teoría de la mente. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

- Organización Mundial de la Salud. (2023). *Trastornos del espectro autista*.
<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Ozonoff, S. (2000). Componentes de la función ejecutiva en el autismo y otros trastornos. En J. Russell (Ed.), *El autismo como un trastorno de la función ejecutiva*. Panamericana.
- Ozonoff, S., & Griffith, M. E. (2000). Neuropsychological function and the external validity of Asperger syndrome. En A. Klin, F. R. Volkmar, & S. Sparrow (Eds.), *Asperger Syndrome* (pp. 72-96). Guilford Press.
- Parrales-Pincay, V. A., Suarez-Fienko, L. M., & del Rocío Pincay-Cañarte, K. (2024). Propuesta de intervención social con niñas y niños diagnosticados con el trastorno del espectro autista y sus familias. *MQRInvestigar*, 8(4), 5356-5372.
- Paredes, M. S. P., & Ramos, D. C. G. (2023). Perfil sensorial en autistas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 221-239.
[https://doi.org/10.26439/persona2021.n024\(2\).5562](https://doi.org/10.26439/persona2021.n024(2).5562)
- Paula Pérez, I., & Artigas, J. (2020). Del espectro autista a las constelaciones autistas. *Medicina (Buenos Aires)*, 80(Supl. II), 21-25.
- Peña, P. G., Suárez, I. T., Rodríguez, V. A., Santana, G. R., & Expósito, S. H. (2016). Los niños con trastorno del espectro autista tienen déficits en las funciones ejecutivas. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 33(3), 385-396.
- Pérez, A. (2017). *Intervención a través del método TEACCH en un alumno con trastorno del espectro del autismo*.
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/26969/TFGG2653.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *Telos*, 19(1), 81-102.
- Reaño, E. (2014). La tríada de Wing y los vectores de la electrolidad: Hacia una nueva concepción sobre el autismo. *Equipo de Investigación y Trabajo en Autismo*, 1-13.
https://www.researchgate.net/publication/274510152_La_Triada_de_Wing_y_los_vectores_de_la_Electrolidad_hacia_una_nueva_concepcion_sobre_el_Autismo
- Reynoso, C., Rangel, M. J., & Melgar, V. (2017). El trastorno del espectro autista: Aspectos etiológicos, diagnósticos y terapéuticos. *Revista Médica del Instituto*

Mexicano del Seguro Social, 55(2), 214-222.

<https://www.medigraphics.com/pdfs/imss/im-2017/im172n.pdf>

Rivière, Á. (1997). *El tratamiento del TEA como trastorno del desarrollo en El tratamiento del TEA. Nuevas perspectivas*. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

Rivière, A., & Belinchón, M. (1981). Reflexiones sobre el lenguaje autista: Análisis descriptivo y diferencias con la disfasia receptiva. *Journal for the Study of Education and Development*, 4(13), 89–120.

<https://doi.org/10.1080/02103702.1981.10821838>

Rivière, A., & Belinchón, M. (2003). *Lenguaje, simbolización y alteraciones del desarrollo, Vol. II*. Editorial Médica Panamericana.

Ruggieri, V. L. (2013). Empatía, cognición social y trastornos del espectro autista. *Revista de neurología*, 56(1), 13-21.

Russell, J. (2000). Cómo los trastornos autistas pueden dar lugar a una inadecuada teoría de la mente. En J. Russell (Ed.), *El autismo como un trastorno de la función ejecutiva* (pp. 139-175). Médica Panamericana.

Saldaña, D. (2011). Desarrollo infantil y autismo: La búsqueda de marcadores tempranos. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 141-157.

Sandoval, C., Quispe, F., & Guillén, R. (2021). Proceso de comprensión del lenguaje en individuos con trastorno del espectro autista. *Revista de Neurodesarrollo*, 5(2), 112-125. [https://doi.org/10.26439/persona2021.n024\(2\).5562](https://doi.org/10.26439/persona2021.n024(2).5562)

Shah, A., & Frith, U. (1983). An islet of ability in autism: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24(4), 613–620. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1983.tb00137.x>

Solomon, R., Necheles, J., Ferch, C., & Bruckman, D. (2007). Pilot study of a parent training program for young children with autism: The PLAY Project Home Consultation model. *Autism*, 11(3), 205–224. <https://doi.org/10.1177/1362361307076842>

Sotillo, M. (2002). *Proyecto docente de la asignatura "Alteraciones del desarrollo"*. [Manuscrito no publicado]. Universidad Autónoma de Madrid.

Szatmari, P. (1998). Differential diagnosis of Asperger disorder. En E. Schopler, G. B. Mesibov, & L. J. Kunce (Eds.), *Asperger syndrome or high-functioning autism?* (pp. 61-76). Plenum Press.

Téllez-Vargas, J. (2006). Teoría de la mente: evolución, ontogenia, neurobiología y psicopatología. *Avances en psiquiatría biológica*, 7(1), 6-27.

- Titchener, E. (1909). *Lectures on the Experimental Psychology of the Thought-Processes*. New York: Macmillan.
- Tortosa, F. (2008). Intervención educativa en el alumnado con trastornos del espectro autista. Extraído de: <http://www.psie.cop.es/uploads/murcia/Intervenci%C3%B3n%20TEA.pdf>. Consulta: 23/03/2025.
- UNESCO. (1994). Lev Semiónovich Vygotsky (1896-1934). *Revista Trimestral de Educación Comparada*, 24(3-4), 773-799. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000118514>
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- UNICEF México. (2022). *Informe Anual 2022*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://www.unicef.org/mexico/media/7336/file/Informe%20Anual%202022%20UNICEF%20México.pdf>
- Universidad Intercultural de Chiapas [UNICH]. (2018). *Educación inclusiva en México: Avances, estudios, retos y dilemas*. Universidad Intercultural de Chiapas.
- Varela-González, D. M., Ruiz-García, M., Vela-Amieva, M., Munive-Báez, L., & Hernández-Antúnez, B. G. (2011). Conceptos actuales sobre la etiología del autismo. *Acta Pediátrica Mexicana*, 32(4). <https://www.redalyc.org/pdf/4236/423640330005.pdf>
- Vázquez Arévalo, R., López Aguilar, X., Ocampo Téllez-Girón, M. T., & Mancilla-Díaz, J. M. (2015). El diagnóstico de los trastornos alimentarios del DSM-IV-TR al DSM-5. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 6(2), 108-120.
- Ventura, C. S. (2022). *Protocolo para la identificación, evaluación inicial e intervención educativa de NNA con TEA en entornos escolares*. Secretaría de Educación Pública. <https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/07/DjGvo2k1RQ-Protocolo%20de%20Atencia%20a%20estudiantes%20TEA.pdf>
- Volkmar, F. R., & Klin, A. (1998). Síndrome de Asperger y discapacidades del aprendizaje no verbal. En E. Schopler, G. B. Mesibov, & L. J. Kuncie (Eds.), *¿Síndrome de Asperger o autismo de alto funcionamiento?* (pp. 157-170). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-5369-4_6
- Vygotsky, L. S. (1966). El juego y su papel en el desarrollo mental del niño. *Psicología Soviética*, 12, 6-18.
- Vygotsky, L. S. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Editorial Austral. (Trabajo original publicado en 1931).

- Vygotsky, L. S. (1997). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto. (Obra original publicada en 1934). <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>
- Vygotsky, L.S. (2015) Fundamentos de defectología. Obras Escogidas. Tomo V. Madrid: Visor.
- Wenger, E. (1987). *Artificial intelligence and tutoring systems: Computational and cognitive approaches to communication of knowledge*. Morgan Kaufmann.
- Wieder, S., & Greenspan, S. I. (2003). Climbing the symbolic ladder in the DIR model through floor time/interactive play. *Autism*, 7(4), 425–435. <https://doi.org/10.1177/1362361303007004008>
- Williams, E., Costall, A., & Reddy, V. (1999). Los niños con autismo experimentan problemas tanto con los objetos como con las personas. *Revista de Autismo y Trastornos del Desarrollo*, 29, 367-378.

Anexo 1

Sesión 1

Introducción al Modelo DIR/Floortime

ESTRUCTURA TEMATICA:

Modelo DIR/Floortime y los conceptos de desarrollo (compensación, defecto primario y mediación).

Los componentes del modelo DIR/Floortime son los siguientes:

D (DESARROLLO): Capacidades emocionales y de desarrollo, como ejemplo de aplicación, es la atención compartida por períodos cortos mirar un juguete junto al adulto y turnarse para jugar.

I (DIFERENCIAS INDIVIDUALES):

Se enfoca en formas únicas en que cada niño(a) percibe y responde al mundo, esto Incluye el procesamiento sensorial de la motricidad fina y gruesa, el lenguaje receptivo y expresivo, así como umbrales sensoriales (hiper o hiposensibilidad). Por ejemplo: Una persona con TEA (hipersensible auditiva) se puede sentir abrumada con el sonido de una secadora de cabello, el ruido de los camiones en la calle, el ruido de una fiesta, entre otros.

En el caso de la hipersensibilidad visual, les puede molestar la luz intensa de los espectaculares, el sol, objetos brillantes o giratorios, por ello es importante detectar las características individuales de los TEA.

En la hipersensibilidad táctil, se presenta en las texturas como es la ropa áspera o a ciertas telas rígidas o rugosas que causan molestia a los TEA.

Y por el lado de la hipersensibilidad gustativa se refiere al rechazo de ciertos alimentos con texturas, olores específicos o perfumes. En la hipersensibilidad al dolor, los TEA presentan sensación exagerada al calor, frío o dolor.

En algunos TEA, hay un interés inusual por aspectos sensoriales como lo es la insistencia por tocar cosas u oler, la fascinación por luces u objetos brillantes.

Así mismo, en las reacciones emocionales presentan ansiedad, miedo, irritabilidad, sobreexcitación, tensión muscular, aumento de la frecuencia cardíaca, respiración rápida y sudoración excesiva.

Y no menos importante son las conductas autolesivas, que las presentan al cubrirse los oídos o los ojos para bloquear sonidos o visiones desagradables en respuesta a carga sensorial que no pueden controlar por sí mismos.

Por el lado de la hiposensibilidad, los TEA presentan poca o nula sensación al dolor, que en ocasiones se golpean contra la pared, se jalan el cabello (indiferencia aparente al dolor o a la temperatura) y no reaccionan al dolor, por ello la supervisión es básica para el cuidado de los TEA.

R (RELACIONES):

Las relaciones afectivas significativas tienen como objetivo construir interacciones seguras, cálidas y estructuradas. Un ejemplo de aplicación es cuando un profesor sigue los intereses del niño durante el juego (trenes, bloques, etc.).

FLOORTIME ES LA ESTRATEGIA PRÁCTICA DEL MODELO DIR.

Se basa en entrar al mundo del niño (jugar en el suelo o en su entorno) y seguir sus intereses y ampliar sus círculos de comunicación a través de interacciones. Las aplicaciones en niños con TEA son en el área de intervención y comunicación como lo son los gestos, sonidos o palabras. En el área de la Interacción social es fomentar turnos en el juego, contacto visual y expresiones emocionales compartidas.

Un ejemplo del Juego simbólico es seguir el juego del niño y sugerir escenarios ya sea en la escuela, casa o parque. Y para ello, la regulación emocional ayuda al niño a reconocer sus emociones mediante juego o canciones.

PROFUNDIZACIÓN DEL CATÁLOGO DE ACTIVIDADES:

D – Desarrollo emocional-funcional: se trabaja el desarrollo en etapas, desde la regulación hasta el pensamiento abstracto, permitiendo la regulación del niño(a).

EJEMPLOS DE APLICACIÓN:

Regulación y atención compartida:

Sentarse junto al niño mientras juega con burbujas, esperando que él te mire antes de soplar más. En el caso de la interacción y compromiso es imitar los movimientos del niño (por ejemplo, golpear un tambor). Y para la comunicación intencional se puede hacer una pausa durante una canción que le gusta al niño, esperando que él indique con una mirada, gesto o palabra con la finalidad de una respuesta.

Para la resolución de problemas sociales se puede crear un pequeño desafío en el juego como incorporar palabras poco a poco.

Vale la pena mencionar el Pensamiento simbólico/creativo, donde el usar muñecos o animales para simular una situación simple genera conexiones como “El perrito tiene hambre”, ¿qué le damos?

En el área de la lógica y reflexión, durante una historia, preguntar:

¿y qué crees que pasará si...?

O ¿Cómo lo harías tu?

Estas características de los TEA son funciones sensoriales inusuales, no son caprichos o mal intencionados, sino que responden a una necesidad de estímulos sobre cargados.

I – DIFERENCIAS INDIVIDUALES (SENSORIAL, MOTRIZ, COGNITIVO).

Se adapta la interacción a las particularidades sensoriales y motoras del niño

Un ejemplo de aplicación es cuando el niño es hipersensible al sonido y lo ideal es jugar con materiales visuales o táctiles (masa o luces), en un ambiente tranquilo y sin ruidos fuertes.

El niño con necesidad de movimiento se le puede incluir juegos de balanceo o saltos antes de una actividad que requiera atención para ir preparando su sistema nervioso.

Lo que se refiere a las dificultades en motricidad fina, el usar juegos grandes y fáciles de manipular, como bloques de construcción grandes en lugar de piezas pequeñas favorece su aprendizaje.

El niño con baja reactividad se sugiere que se usen estímulos más intensos como voces animadas, colores brillantes para captar su atención y lograr interacción...

Para la preferencia visual sobre auditiva, el usar imágenes o pictogramas para apoyar instrucciones o anticipar rutinas, facilita la comprensión y el aprendizaje del niño(a).



R- RELACIONES AFECTIVAS R – RELACIONES AFECTIVAS SIGNIFICATIVAS

Seguir los intereses del niño, si el niño está girando una tapa, se sugiere que tú también lo hagas cerca de él, mostrando disfrute genuino, para captar su atención.

Así mismo, construir turnos, el adulto empuja un carrito, se lo pasa al niño, espera su turno y celebra la respuesta del niño. También validar emociones, si el niño se frustra porque una pieza no encaja, el adulto verbaliza “¡qué difícil es esto, ¿verdad?!”

Por tanto, decir “vamos a intentarlo juntos”, como crear rituales compartidos o inventar una pequeña canción o gesto especial que se repite al comenzar una sesión o una rutina, favorece el aprendizaje por medio del juego compartido.

ACTIVIDADES DEL FLOORTIME:

PRINCIPIO 1: SEGUIR LOS INTERESES DEL NIÑO

Para ello, el adulto observa lo que motiva al niño y se une.

PRINCIPIO 2: AMPLIAR CIRCULOS DE COMUNICACIÓN

Cada gesto, sonido o acción del niño se aprovecha para expandir la interacción.

PRINCIPIO 3: CREAR DESAFIOS EMOCIONALES Y COGNITIVOS DENTRO DEL JUEGO

Se introducen pequeñas dificultades para promover iniciativa, comunicación y pensamiento.

PRINCIPIO 4: PROMOVER LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL Y LA RECIPROCIDAD

Las interacciones ayudan al niño a organizar sus emociones y mantenerse en relación. Un ejemplo es, si el niño se frustra porque algo no sale bien, el adulto se mantiene presente, valida su emoción y ofrece ayuda calmada, sin apurarlo.

PRINCIPIO 5: INCORPORAR JUEGOS SIMBÓLICO Y CREATIVO

Se fomenta el uso de la imaginación para construir experiencias emocionales y sociales, ya que las interacciones ayudan al niño a organizar sus emociones y mantenerse en relación.

Ejemplos: El adulto usa un peluche y dice: “¡Este osito está triste! ¿Qué podemos hacer para que se sienta mejor?”, promoviendo empatía.

El niño juega con trenes. El adulto propone: “¿Y si este tren va a visitar a su amigo?”, iniciando un pequeño guion imaginativo.

Rúbrica de referencia para la evaluación del Modelo DIR/Floortime.

La siguiente rúbrica puede ser utilizada para evaluar la implementación del modelo DIR/Floortime en las interacciones entre cuidadores y niños:

Criterios	1 - Insuficiente	2 - Satisfactorio	3 - Bueno	4 - Excelente
Comprensión del Desarrollo	No se observa comprensión de las etapas del desarrollo.	Se muestra alguna comprensión básica de las etapas del desarrollo.	Comprensión suficiente de las etapas de desarrollo socioemocional.	Comprensión profunda y aplicación efectiva de las etapas del desarrollo.
Personalización	No se ajusta a las diferencias individuales del niño.	Se reconocen algunas diferencias, pero no se ajusta el enfoque.	Ajuste adecuado a las diferencias individuales del niño.	Adaptación muy efectiva al estilo, intereses y necesidades del niño.
Establecimiento de Relaciones	No se establecen interacciones emocionales significativas.	Hay intentos de conexión emocional, pero son limitados.	Se logran interacciones emocionales positivas y significativas.	Relaciones fuertes y significativas con un alto nivel de conexión emocional.
Círculos de Comunicación	No se facilitan interacciones comunicativas.	Círculos de comunicación limitados y poco efectivos.	Se establecen círculos de comunicación exitosos en varios momentos.	Círculos de comunicación profundos y expansivos, que favorecen la expresión emocional.
Desarrollo de Habilidades	Poco o ningún progreso observable en	Progreso limitado en habilidades socioemocionales.	Progreso notable en habilidades	Desarrollo significativo de

Criterios	1 - Insuficiente	2 - Satisfactorio	3 - Bueno	4 - Excelente
	habilidades socioemocionales.		sociales y comunicativas.	habilidades complejas y resolución de problema

Anexo 2

Sesión 1

Juego simbólico seguir el juego del niño y sugerir escenarios que lo lleven a representar roles o emociones.

Preguntas para reflexionar sobre el juego guiado.

Cuestionario de evaluación

1. ¿Cómo te sentiste antes del juego? Reflexiona sobre tus emociones y expectativas previas a la actividad.
2. ¿Cuáles fueron tus emociones durante el juego? Describe cualquier emoción significativa que experimentaste mientras participabas.
3. ¿Hubo algún momento en particular que consideras importante? ¿Por qué? Identifica un momento que te haya impactado y reflexiona sobre su significado.
4. ¿Cómo te relacionaste con los demás participantes durante el juego? Analiza las interacciones que tuviste y cómo afectaron tu experiencia.
5. ¿Qué aprendiste sobre ti mismo o sobre ti misma través de este juego? Reflexiona sobre cualquier descubrimiento personal que hayas realizado.
6. ¿Cómo crees que las emociones que experimentaste pueden afectar tus interacciones en la vida cotidiana? Considera la relación entre tus experiencias en el juego y tus emociones en otras áreas de tu vida.
7. ¿De qué manera el juego ayudó a fortalecer tus vínculos con los demás? Reflexiona sobre cómo el juego contribuyó a establecer o mejorar relaciones personales.
8. ¿Hubo momentos en los que te sentiste desconectado/a o incómodo/a? Identifica y reflexiona sobre cualquier desafío emocional que enfrentaste.
9. ¿Qué habilidades socioemocionales sientes que desarrollaste o trabajaste durante el juego? Anota habilidades como la empatía, la comunicación, la regulación emocional, entre otras.
10. ¿Cómo podrías aplicar lo aprendido en este juego en situaciones de la vida real? Piensa en maneras concretas de llevar tus aprendizajes al mundo cotidiano.

11. ¿Qué te gustaría cambiar o mejorar en tus interacciones con los demás en el futuro? Reflexiona sobre cambios específicos que te gustaría implementar.

12. ¿Cómo podrías utilizar experiencias similares para seguir desarrollando tus habilidades sociales y emocionales? Considera la importancia de seguir participando en actividades similares para tu crecimiento.

Anexo 3

Para la comunicación se pueden usar gestos, sonidos o palabras con el niño para iniciar una interacción, y luego expandirla emocionalmente.

Sesión 2

La construcción vínculos interpersonales

Catálogo de Relaciones Afectivas Significativas

(ejemplos)

Este catálogo presenta actividades que pueden ser implementadas en el contexto escolar, alineadas con el enfoque del Modelo DIR y la práctica de Floortime. Estas actividades están diseñadas para fomentar las relaciones afectivas significativas y el desarrollo emocional de los estudiantes.

Actividad	Objetivo	Descripción de la actividad	Recursos necesarios
Juego de Conexión	Fomentar la comunicación y el vínculo emocional	Los docentes guían a los estudiantes a participar en un juego donde deben usar gestos, miradas y sonidos para interactuar.	Espacio amplio, juguetes simples.
Paseo de Sensaciones	Promover la regulación emocional	Los estudiantes realizan un paseo por el aula o el patio, donde deben describir lo que ven y cómo les hace sentir.	Ninguno, o materiales para explorar.
Sesiones de Floortime	Fomentar interacciones significativas	Los educadores se sientan en el suelo y participan en el juego elegido por los estudiantes, siguiendo sus intereses.	Materiales de juego, juguetes preferidos de los participantes.

Anexo 4

La regulación emocional ayudar al niño a reconocer sus emociones mediante juego o canciones, y modelar estrategias de autorregulación.

Sesión 3

Preguntas para reflexionar sobre la elección de la emoción.

1. ¿Cuál fue la emoción que elegiste y por qué? (Ejemplo: ¿Qué te llevó a seleccionar esta emoción en particular?)
2. ¿Qué situación o evento te hizo sentir esa emoción? (Ejemplo: ¿Hubo algo específico que sucedió que te hizo sentir así?)
3. ¿Cómo se siente esa emoción en tu cuerpo? (Ejemplo: ¿Sientes tensión, ligereza, calor o frío?)
4. ¿Cómo afecta esta emoción a tu comportamiento? (Ejemplo: ¿Te hace querer hablar más, quedarte en silencio, jugar o hacer algo diferente?)
5. ¿Qué te gustaría que otros supieran sobre esta emoción? (Ejemplo: ¿Hay algo importante que quisieras que tus compañeros comprendan sobre cómo te sientes?)
6. ¿Qué te ayuda a sentirte mejor cuando experimentas esta emoción? (Ejemplo: ¿Hay alguna actividad, persona o lugar que te ayuda a manejar esta emoción?)
7. ¿Cómo puedes ayudar a otros que sienten la misma emoción? (Ejemplo: ¿Qué podrías hacer para mostrar apoyo a un amigo que se siente como tú?)
8. ¿Has sentido esta emoción antes? Si es así, ¿fue en una situación similar o diferente? (Ejemplo: ¿Cómo manejaste esa emoción en el pasado?)
9. ¿Qué color o imagen te representa cuando sientes esta emoción? (Ejemplo: ¿Hay un color específico que sientas que representa esta emoción?)
10. Si tu emoción hablara, ¿qué diría? (Ejemplo: ¿Cómo describiría su experiencia o qué le gustaría que los demás supieran?).

Sesión 3

Tarjetas de emociones:



(<https://images.app.goo.gl/kAXRuPNGshi5CdDt9>)

Sesión 7

Juegos no estructurados como agentes de mediación (Floortime y mediación)

El juego es la principal herramienta de aprendizaje de la niña y el niño. A través del juego se nutre, aprende, descubre, experimenta, siente, disfruta, prueba y alimenta sus sentidos llenando su bagaje de aventuras y vivencias.

Los juegos no estructurados son aquellos donde no hay reglas predefinidas objetivos específicos o resultados esperados. Así, los niños pueden usar su imaginación y creatividad para inventar sus propias reglas y situaciones de juego.

Algunos ejemplos son:

- ✓ Jugar con materiales cotidianos: Tapones de botellas, rollos de papel, cartones, palos y piedras, entre otros.
- ✓ Construir una ciudad con bloques: Los participantes pueden crear su propia ciudad sin necesidad de un diseño preestablecido.

OTROS EJEMPLOS:

- ✓ Jugar a "hacer como si": Simular ser un cocinero, un doctor o un maestro.
- ✓ Búsqueda del tesoro: Explorar el entorno en busca de objetos y crear su propio tesoro.
- ✓ Juegos de imitación: Imitar las acciones de los padres, como cocinar o cortar el césped.
- ✓ Juegos de agua y arena: Poner objetos en recipientes, verterlos o crear estructuras con agua y arena.

Estos juegos permiten que los niños desarrollen su imaginación, creatividad, resolución de problemas y habilidades sociales.

BENEFICIOS:

Podrá experimentar con sus sentidos lo que el juego le evoque, a través del tacto, el oído, el olfato o la vista, ya que algunos de estos materiales desestructurados son materiales naturales, que permiten sentir y percibir el juego con todos los sentidos.

Este juego no precisa unas instrucciones rígidas, sino que todo es posible a través de la acción espontánea del niño, es decir no existe el bien o el mal, sino que cualquier opción de juego es válida siempre que sea desde el respeto a uno mismo y a los demás.

Al no ser una herramienta cerrada con un único uso o funcionalidad, propicia situaciones de pensamiento y resolución de conflictos. Y los materiales puede ser cualquier elemento, material o abstracto, que ofrezca posibilidades de juego y experimentación.

Imagen de dragón como guía:



<https://images.app.goo.gl/p33z885JpByyt1DB8>

Preguntas y estímulos para participantes:

Si un niño necesita apoyo, haz preguntas de guía:

1. "¿Qué crees que haría el dragón?"
2. "¿Cómo respondería la niña al ver al dragón?"
3. Anima a los participantes a usar sus propias palabras y creatividad.
4. "¿Qué siente el personaje en este momento?"
5. "¿Qué haría tu personaje si se siente asustado/feliz/emocionado?"
6. ¿Qué podría hacer el personaje a continuación?"
7. "Si fueras el personaje, ¿qué decisiones tomarías?"
8. "¿Cómo podría resolver el problema que enfrenta?"
9. "¿Qué pasaría si algo inesperado sucediera ahora?"
10. "¿Qué cosa sorprendente podría ocurrirle al personaje?"

Anexo 5

Diferencias individuales y mediación

Sesión 4

Reflexión sobre la experiencia

1. **¿Qué rol desempeñaste durante la dinámica?** a) Esclavo b) Dueño c) Observador d) Otro (especificar): _____
2. **¿Cómo te sentiste en tu rol durante la dinámica?** a) Muy cómodo b) Algo cómodo c) Neutral d) Algo incómodo e) Muy incómodo f) Comentarios adicionales: _____
3. **¿Qué emociones experimentaste durante la dinámica?** (Marca todas las que apliquen) a) Alegría b) Frustración c) Tristeza d) Ansiedad e) Empatía f) Otra (especificar): _____
4. **¿Hubo algún momento que te impactó particularmente? Si es así, describe ese momento.**

Reflexiones sobre el aprendizaje

8. **¿Qué aprendiste sobre el concepto de libertad y opresión a través de esta dinámica?**

9. **¿Cómo crees que esta experiencia puede impactar tu vida diaria?**

10. **¿Te sientes motivado o motivada hacer algún cambio en tu vida como resultado de esta dinámica? Explique.**

11. En una escala del 1 al 5, ¿qué tan efectivo consideras que fue este ejercicio en tu proceso de reflexión personal? (1 = Nada efectivo, 5 = Muy efectivo)

Comentarios finales

12. ¿Qué sugerencias tienes para mejorar esta dinámica en futuras sesiones?

13. ¿Tienes algún comentario adicional?

Preguntas detonadoras

- ✓ ¿Cómo se sintieron al ser "esclavos"?
- ✓ ¿Y al ser "dueños"?
- ✓ ¿Qué emociones vinieron a la superficie?
- ✓ ¿Cómo se relaciona esto con sus experiencias en la vida real?

Sesión 13

Rituales compartidos

Se presenta un problema al grupo

Ejemplos:

1. Problemas para entender las matemáticas.
2. Problemas de lectura.
3. Falta de comprensión en los temas de clase.
4. Poca comunicación en el grupo.
5. Apatía en el grupo.

Estrategias de compensación para facilitar el aprendizaje

1. Adaptación Curricular: Modificar el contenido o los métodos de enseñanza para ajustarse a las necesidades de los estudiantes, asegurando que todos tengan acceso al aprendizaje.
2. Uso de Recursos Visuales: Implementar recursos visuales (gráficos, imágenes, videos) que faciliten la comprensión de conceptos complejos y promuevan el aprendizaje multisensorial.
3. Grupos de Trabajo Colaborativos: Formar grupos heterogéneos donde los estudiantes puedan apoyarse mutuamente, fomentando la colaboración y la comunicación entre pares.
4. Técnicas de Aprendizaje Activo: Utilizar métodos que involucren a los estudiantes de manera activa, como debates, juegos de roles y dinámicas grupales para resolver problemas sociales.

Anexo 6

Interacción social para fomentar turnos en el juego, contacto visual y expresiones emocionales compartidas.

Sesión 5

El juego simbólico en el desarrollo de la comunicación.

Imagen de un mercado:

<https://images.app.goo.gl/NsdHvuAPLi99ag8M9>



Preguntas en un mercado imaginario (ejemplos)

1. ¿Qué producto te gustaría vender en tu puesto del mercado y por qué te gusta?
(Fomenta la expresión de decisiones y preferencias.)
2. ¿Cómo se ve tu producto? ¿Puedes describirlo? (Estimula la comunicación descriptiva y la atención a los detalles.)
3. Si un cliente viniera a tu puesto, ¿qué le dirías para que compre tu producto?
(Promueve el uso de la comunicación funcional y habilidades persuasivas.)
4. ¿Qué tipo de clientes crees que vendrán a tu mercado? (Ayuda a desarrollar empatía e identificación con otros.)

5. Si un cliente te pregunta algo sobre tu producto que no sabes, ¿qué harías? (Fomenta la resolución de problemas y la adaptación.)
6. ¿Qué emociones sientes al vender tu producto? (Explora la conexión entre emociones y experiencias.)
7. ¿Cómo podrías hacer que los clientes se sientan bienvenidos en tu mercado? (Promueve la consideración de las interacciones sociales.)
8. Si un cliente no está interesado en tu producto, ¿qué podrías hacer para cambiar su opinión? (Estimula la creatividad en la adaptación de estrategias de venta.)
9. ¿Puedes pensar en un juego que podríamos hacer en nuestro mercado? (Fomenta la creatividad y el trabajo en equipo.)
10. Si pudieras hacer publicidad para tu puesto, ¿qué dirías o mostrarías? (Ayuda a practicar la comunicación visual y verbal.)
11. ¿Qué harías si ves a alguien triste o frustrado en el mercado? (Fomenta la empatía y el apoyo social.)
12. ¿Cómo podría tu producto ayudar a los otros? (Estimula la reflexión sobre el valor y el impacto del producto.)

Sesión 8

Interacción social y emociones compartidas

Lectura guiada e interactiva

Haz preguntas abiertas durante y después de la lectura, como:

1. "¿Qué crees que hará el personaje ahora?"
2. "¿Cómo se sentiría este personaje en esta situación?"
3. "¿Qué pasaría si el personaje hiciera algo diferente?"
4. Anima a los niños a expresar sus opiniones y a formular sus propias preguntas sobre la historia.

Anexo 7

Actividad colaborativa de síntesis conceptual compensación, defecto primario y secundario; mediación Modelo DIR en entornos inclusivos.

Sesión 6

Experiencias lúdicas inclusivas desde la mediación.

“Jugar al fútbol”

Reglas Generales:

- Los jugadores no pueden usar las manos, a excepción del portero.
- Se deben seguir las reglas del juego.
- Se penalizan faltas como empujar, patear o jugar de manera peligrosa.
- Cada equipo tratará de llevar el balón hacia la portería del equipo contrario y marcar un gol.
- Los goles se marcan cuando el balón cruza completamente la línea de gol entre los postes.
- El partido se divide en dos tiempos, cada uno con una duración específica (normalmente 20-45 minutos).

Sesión 9

Estrategias de compensación y análisis del contexto escolar, análisis del entorno educativo (defecto secundario)

Seleccionar un ritual

Por ejemplo, "El juego de las palmas" o "La canción de los buenos días."

Canción: "Los Dedos de las Manos"

Tema: Esta canción es sencilla y permite a los niños participar activamente, utilizando sus manos y dedos. Además, la canción tiene un ritmo alegre y repetitivo, que favorece la interacción.

Letra (adaptada y sencilla):

(Se canta mientras se hacen gestos con las manos)

Los dedos de las manos, Uno, dos, tres, cuatro, cinco, Yo los muevo, los muevo así,
¡Mira cómo tengo manos para jugar!

Canto y me río, Vamos a bailar, Con los dedos de las manos, ¡Nos vamos a divertir!

Sugerencias para ritual compartido

1. Escoge uno o varios materiales que se alineen con los intereses del niño. Es importante que el niño se sienta atraído por el material.
2. Inicia jugando con el material elegido, mostrando al niño cómo usarlo y animándolo a unirse (interacción digital).
3. Combina el uso de materiales con canciones o ritmos, haciendo del juego una experiencia multisensorial.
4. Permite que el niño explore el material a su manera, brindando apoyo y fomentando la comunicación a lo largo del proceso (tiempo de juego libre).
5. Elogia los esfuerzos y logros del niño durante el uso del material, lo que puede motivarlo y aumentar su autoestima.

Sesión 10

Reciprocidad y pensamiento creativo en el aula

Contraste entre bitácoras de aprendizaje

Rubrica:

1.Analizar patrones de comportamiento

Identificar patrones de comportamiento y aprendizaje en las bitácoras, observando similitudes y diferencias entre los participantes, lo que facilitará una comprensión más profunda de los estilos de cada uno.

2.Evaluar progresos individuales

Comparar el avance de cada participante en relación con sus objetivos de desarrollo personal, utilizando las bitácoras como herramienta de evaluación continua para medir el crecimiento en habilidades.

3.Desarrollar estrategias individualizadas

Diseñar e implementar intervenciones específicas basadas en los hallazgos obtenidos, asegurando que las estrategias educativas y terapéuticas sean adecuadas a las necesidades y niveles de cada niño.

4.Fomentar la colaboración entre educadores y cuidadores

Facilitar la comunicación y colaboración entre padres, educadores y terapeutas mediante la revisión conjunta de las bitácoras, lo que promoverá un enfoque integral en el desarrollo del niño.

5.Ajustar intervenciones de manera continua

Establecer un mecanismo para la revisión periódica de las bitácoras, permitiendo ajustes proactivos en las estrategias de enseñanza y tratamiento según las necesidades cambiantes del niño.

6.Documentar y compartir buenas prácticas

Elaborar informes o resúmenes que contengan las mejores prácticas y lecciones aprendidas a partir de la comparación de bitácoras de aprendizaje, con el fin de compartir este conocimiento con otros profesionales en el ámbito educativo y terapéutico.

7.Promover la autonomía del participante

Identificar oportunidades dentro de las bitácoras que permitan al niño participar activamente en su propio proceso de aprendizaje, fomentando su autonomía y sentido de responsabilidad en el desarrollo de habilidades.

Instrucciones para la discusión:

Discusión en grupo:

- Cada grupo debe presentar un resumen de las observaciones clave.
- Comparar los comportamientos y progresos entre los participantes seleccionados.
- Identificar patrones comunes que puedan informar las prácticas educativas.

Experiencias lúdicas inclusivas desde la mediación

"El Juego de la aventura inclusiva"

Preguntas del cierre de la actividad

1. ¿Qué fue lo más divertido?
2. ¿Cómo ayudaron a un compañero?
3. ¿Qué aprendieron sobre trabajar en equipo?

Sesión 12

Resolución de problemas sociales

Propuestas de libros sobre el acoso escolar:

- No te metas conmigo. ...
- Nunca sabe leer la mente. ...
- Rojo o por qué el acoso escolar no es divertido. ...
- El club de los valientes. ...
- Orejas de mariposa. ...
- Malena ballena. ...
- El secreto de Luis. ...
- ¡Pim!

Preguntas guía sobre la historia para abrir el diálogo.

1. ¿Por qué creen que ocurrió el problema en la historia?
2. ¿Qué soluciones podrían haber tenido los personajes?
3. ¿Cómo se sentirían si estuvieran en el lugar de los personajes?
4. Fomenta la participación de todos, animando a los niños a no solo responder, sino también a escuchar a sus compañeros.

Estrategias para captar la atención de los participantes al leer un cuento:

Utiliza una voz expresiva, cambia el tono según los personajes, incluye gestos y sonidos, y anima a la participación interactiva. Fomenta la conexión con la historia, haciendo

preguntas y pidiendo predicciones, y considera el uso de ilustraciones y material interactivo.

Consideraciones adicionales:

- Mantén un ambiente seguro y respetuoso donde todos se sientan cómodos al compartir y expresar sus ideas.
- Adapta la actividad a las edades y capacidades de los niños, asegurando que todos tengan oportunidades de participar.

Sesión 14

Reciprocidad y pensamiento creativo en el aula

Ejemplos de habilidades y personalidades para fomentar la diversidad en la interacción escolar:

- ✓ Empatía
- ✓ Escucha activa
- ✓ Comunicación asertiva
- ✓ Resolución de conflictos
- ✓ Adaptabilidad
- ✓ Respeto
- ✓ Inclusión
- ✓ Tolerancia
- ✓ Colaboración
- ✓ Curiosidad

Comunicación y la creatividad

Preguntas y posibles respuestas:

1. ¿Cómo se sintieron al construir la historia juntos?

Posibles respuestas:

Algunos podrían mencionar que se sintieron emocionados al ver cómo cada idea sumaba a la historia.

Otros podrían haber sentido que fue un desafío seguir el ritmo de los demás o hacer que sus ideas encajaran en la narración.

Algunos podrían haber disfrutado de la colaboración y el sentido de trabajo en equipo.

2. ¿Qué tan importante fue escuchar a los demás durante la actividad?

Posibles respuestas:

La mayoría podría estar de acuerdo en que escuchar a los demás fue crucial para que la historia tuviera coherencia.

Algunos podrían destacar que, al no escuchar, se sentían perdidos o que podían interrumpir el flujo de la narrativa.

También se podría hablar sobre cómo escuchar las contribuciones de otros ayudó a desarrollar ideas más ricas y complejas.

3. ¿Cómo la creatividad de cada uno en los turnos enriqueció la historia?

Posibles respuestas:

Los estudiantes pueden comentar cómo cada persona aportó algo único, lo que hizo que la historia fuera más interesante y diversa.

Algunos podrían señalar momentos en los que una idea inesperada de un compañero llevó la historia en una dirección sorprendente.

Otros podrían reflexionar sobre cómo la combinación de diferentes estilos y enfoques creativos generó una narrativa más completa y memorable.

Nota para el facilitador:

Asegúrate de dar espacio a cada estudiante para que comparta su perspectiva y alienta a todos a que escuchen activamente. Esto no solo fomenta un ambiente de respeto, sino que también ayuda a consolidar el aprendizaje sobre la importancia de la reciprocidad en la comunicación.

Sesión 15

Síntesis conceptual y cierre

MODELO DIR/FLOORTIME:

Es una terapia integral, que promueve el desarrollo de niños, especialmente a aquellos con Trastorno de Espectro Autista (TEA), mediante interacciones lúdicas y respetuosas con sus cuidadores.

Su enfoque se centra, en la importancia de las relaciones, las diferencias individuales y el desarrollo emocional para fomentar la comunicación, la resolución de problemas y el pensamiento creativo.

SIGNIFICADO:

Las siglas "DIR" se refieren al Desarrollo, las Diferencias Individuales y las Relaciones.

Floortime: es la aplicación práctica del modelo, donde los terapeutas, padres o cuidadores interactúan con el niño a su nivel, generalmente en el suelo, para facilitar el juego y la comunicación.

Enfoque relacional:

El modelo enfatiza la importancia de las relaciones significativas para el desarrollo emocional y social del niño.

Ajuste individual:

Reconoce que cada niño tiene un ritmo y estilo de desarrollo único, por lo que la terapia se adapta a sus necesidades individuales.

Desarrollo emocional:

El objetivo principal es apoyar el desarrollo de habilidades emocionales, como la autorregulación, la participación y la empatía.

El juego como herramienta es utilizado como un medio para fomentar la interacción, la comunicación y el aprendizaje. Al seguir al niño los terapeutas y cuidadores siguen la iniciativa del niño, respetando sus intereses y preferencias. A medida que el niño muestra avances, se le presentan desafíos gradualmente para promover su desarrollo.

Y la familia juega un papel crucial en el proceso, aprendiendo las estrategias del modelo para aplicar el Floortime en casa.

Los beneficios del modelo DIR/FLOORTIME son la mejora en la comunicación y fomenta la interacción verbal y no verbal, ayudando al niño a expresar sus necesidades y deseos, reduce la ansiedad que, para ello, la interacción lúdica y respetuosa crea un ambiente seguro y relajado, también promueve el desarrollo emocional, donde ayuda al niño a comprender y regular sus emociones, así como a establecer vínculos afectivos.

Fortalece las habilidades sociales y fomenta la capacidad de participar en juegos grupales, compartir y cooperar con otros. Así mismo, aumenta la creatividad y el pensamiento

flexible, por tanto, el juego libre y espontáneo estimula la imaginación y la capacidad de encontrar soluciones originales.

El Modelo DIR/Floortime es una terapia efectiva para promover el desarrollo integral de los niños, especialmente aquellos con necesidades especiales, al enfocar la importancia de las relaciones, las diferencias individuales y el desarrollo emocional como factores clave para el crecimiento.

Preguntas sobre modelo DIR FLOOR TIME

1. ¿Qué significa este concepto?
2. ¿Cuáles son sus implicaciones en el desarrollo infantil?
3. ¿Cómo se relaciona con los otros conceptos?
4. ¿Cuál es su importancia en el contexto de entornos inclusivos?

Espacio de discusión

Preguntas:

1. ¿Qué aprendieron sobre los conceptos en relación con el desarrollo infantil?
2. ¿Cómo pueden estos conceptos aplicarse en entornos inclusivos?
3. ¿Qué estrategias se pueden implementar para favorecer el entendimiento y la promoción de estos conceptos en la práctica diaria?

Conceptos clave:

1.Compensación:

Estrategias que utilizan los niños para adaptarse a sus limitaciones o déficits, permitiendo que desarrollen habilidades y capacidades en otras áreas.

2.Defecto Primario:

El primer desafío o limitación que enfrenta un niño (por ejemplo, una discapacidad del desarrollo), que puede afectar su desarrollo general y su interacción social.

3.Defecto Secundario:

Consecuencias relacionadas con el defecto primario, como el desarrollo de habilidades sociales deficientes o problemas emocionales que surgen como resultado de la limitación original.

4.Mediación:

El proceso a través del cual un adulto o un compañero facilita el aprendizaje y la comunicación, ayudando a los niños a superar barreras y desarrollar habilidades sociales y cognitivas.

5.Modelo DIR:

Un enfoque centrado en las relaciones que considera el desarrollo emocional y afectivo del niño como la base para el aprendizaje y la integración de diferentes áreas del desarrollo.

6.Entornos Inclusivos:

Espacios donde todos los niños, independientemente de sus habilidades o necesidades, son acogidos y apoyados en su aprendizaje, fomentando la participación y la diversidad.