



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

MOTIVAR Y ESTIMULAR A UN NIÑO TEA: ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

*MOTIVATE AND STIMULATE AN ASD CHILD:
INTERVENTION STRATEGIES*

Autora

María Chopo Herrero

Directora

Marta Pérez Sáez

Grado en Magisterio en Educación Infantil

2022/2023



Facultad de
Ciencias Sociales
y Humanas - Teruel
Universidad Zaragoza

RESUMEN

En el presente Trabajo Fin de Grado se pretende conocer el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y la motivación de estos. Conoceremos de dónde procede el término y cómo se ha ido formando a lo largo del tiempo, cuáles son sus características y como se diagnostica, para lo cual utilizaremos los conocidos manuales de diagnóstico. También hablaré sobre la motivación, los tipos que la definen y la motivación en niños TEA debido a que nos puede resultar complicado unir estos dos términos, ya que parece totalmente incompatibles.

Finalmente, se expondrán una serie de estrategias de intervención que podrán ser útiles para los docentes a la hora de trabajar con dichos niños en el aula. Estas estrategias están relacionadas a como trabajar las características del Trastorno del Espectro Autista, como trabajar la motivación según sus tipos con estos niños y como trabajar la metodología TEACCH debido a que es la intervención educativa más utilizada en las aulas de Educación Infantil.

PALABRAS CLAVE

Motivación, TEA, estrategias de intervención, Educación Infantil, metodología TEACCH

ABSTRACT

In this Final Degree Project, the aim is to understand Autism Spectrum Disorder (ASD) and the motivation of individuals with ASD. We will explore the origins of the term and how it has evolved over time, as well as its characteristics and diagnostic procedures, for which we will refer to well-known diagnostic manuals. I will also discuss motivation, the different types that define it, and motivation in children with ASD, as it may seem challenging to connect these two terms, as they appear to be completely incompatible.

Finally, a series of intervention strategies will be presented, which may be useful for teachers when working with these children in the classroom. These strategies are related to how to address the characteristics of Autism Spectrum Disorder, how to work with motivation according to its types in these children, and how to implement the TEACCH methodology, which is the most commonly used educational intervention in Early Childhood Education classrooms.

KEY WORDS

Motivation, ASD, intervention strategies, Early Childhood Education, TEACCH methodology.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. JUSTIFICACIÓN.....	6
3. OBJETIVOS.....	7
4. METODOLOGÍA	7
5. MARCO TEÓRICO	8
5.1. EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.....	8
5.2. CARACTERÍSTICAS DEL AUTISMO.....	12
5.3. TEORÍAS DE EXPLICACIÓN PSICOLÓGICA DEL AUTISMO.....	14
5.4. ¿QUÉ ES LA MOTIVACIÓN?.....	18
5.5. TIPOS DE MOTIVACIÓN	20
5.5.1. DESMOTIVACIÓN Y MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA E INTRÍNSECA. 20	
5.5.2. MOTIVACIÓN DE LOGRO.....	21
5.5.3. MOTIVACIÓN BIOLÓGICA, COGNITIVA Y SOCIAL.....	21
5.5.4. MOTIVACIÓN POSITIVA Y NEGATIVA.....	22
5.5.5. MOTIVACIÓN, ESTIMULACIÓN, INTERESES Y METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE EN NIÑOS TEA.....	23
6. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN.....	28
6.1. RELACIONADAS CON LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS TEA. 28	
6.2. RELACIONADAS CON LA MOTIVACIÓN EN NIÑOS TEA.....	31
6.3. RELACIONADAS CON LA METODOLOGÍA DE TRABAJO CON NIÑOS TEA. 33	
7. CONCLUSIÓN	34
8. BIBLIOGRAFÍA.....	36

1. INTRODUCCIÓN

Para las personas hay ciertos estilos de vida y ciertas maneras de existir que no son comprensibles. Para los profesionales estas formas de vida no encajan en categorías nosológicas ni en clasificaciones típicas. Cuando se habla de autismo, ¿de quién y de qué se habla? ¿Se habla de un trastorno grave del desarrollo porque todo cabe bajo ese paraguas?

El autismo es una alteración en el neurodesarrollo, caracterizada por una alteración en la interacción y comunicación, el lenguaje, tanto verbal como no verbal.

En la actualidad el autismo es un trastorno reconocido por diversos manuales de diagnóstico, como son el DSM-V (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría) y el CIE-11 (Clasificación Internacional de Enfermedades). En el DSM-V se denomina “Trastorno del espectro autista” (TEA) y abarca el trastorno autista, el síndrome de Asperger, el trastorno degenerativo infantil y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado, se unen en un solo trastorno.

La mayoría de la población ha oído hablar en algún momento de ese trastorno, aunque desconozcan sus características o estén mal informados. Para evitar que las familias afectadas por este tipo de trastorno se sientan aisladas o incomprendidas, es fundamental concienciar e informar a la población sobre dicho trastorno. Para brindar soluciones o métodos educativos en las escuelas y aulas que hagan que los alumnos autistas se sientan parte del grupo, o, dicho de otro modo, que promuevan la inclusión educativa en el aula, es fundamental que la comunidad educativa esté consciente del trastorno.

El presente Trabajo Fin de Grado está basado un estudio del trastorno del Espectro Autista (TEA) y cómo trabajar la motivación con estos alumnos. Para ello he realizado una revisión bibliográfica, en la que he utilizado distintos recursos para tener más información (libros, artículos, páginas web, etc.), todos ellos me han servido de ayuda para poder realizar este trabajo. Después se ha plasmado una serie de estrategias relacionadas con la información obtenida.

El trabajo está dividido en dos partes principalmente: un apartado de revisión teoría y un apartado donde reflejo las estrategias de intervención necesarias para trabajar con niños TEA.

La primera parte es la revisión teórica que nos inicia en el Trastorno de Espectro Autista. Primero hablamos sobre la evolución que ha ido teniendo la palabra autismo a lo largo de la historia y cómo ha sido interpretada por los diferentes autores. Después nos referimos al autismo en la actualidad con sus diferentes clasificaciones en manuales de diagnóstico (DSM-5 y CSI-11) y en el Inventario de Espectro Autista (I.D.E.A.), en ellos están señaladas las características del trastorno y cómo se diagnostica. Más adelante, hablamos de las características comunes de las personas TEA y las teorías explicativas del autismo. A continuación, explicamos brevemente que es la motivación y que tipos podemos encontrarnos. Y, por último, la relación que tiene la motivación con el autismo.

La segunda parte son estrategias de intervención en base a toda la información recopilada anteriormente. En primer lugar, aparecerán las estrategias relacionadas con las características de estos para que se muestren motivados. Seguidamente, mostraré las estrategias que habrá que llevar a cabo para trabajar cada tipo de motivación con los niños TEA. Y, por último, explicaré las estrategias que habrá que seguir para trabajar la metodología TEACCH debido a que es la intervención educativa más práctica y utilizada para trabajar con este alumnado.

Finalmente, terminaré el trabajo con una conclusión y referencias bibliográficas.

2. JUSTIFICACIÓN.

Hace cuatro años, cuando comencé a estudiar Magisterio Infantil, tenía claro que me gustaba todo lo que estuviera relacionado con educación especial, por lo que, el último año elegí la mención de atención a la diversidad. En las prácticas escolares he tenido muy buenas profesoras que me han ayudado y enseñado mucho. En las últimas prácticas que he realizado he coincidido en un aula con dos niños TEA, esto me ha hecho darme cuenta de la poca preparación y la falta de conocimiento que tenía.

Por ello elegí este tema para realizar mi trabajo. En la actualidad cada vez hay más niños diagnosticados con TEA y la educación con niños TEA está en constante desarrollo con nuevas herramientas, nuevas metodologías... Algo que también está en auge es la educación inclusiva donde se utilizan sesiones de concienciación con diferentes juegos, cuentos, etc. Estas sesiones les ayuda a entender, empatizar, aceptar e integrar a los demás.

Por todo ello como futura docente de Educación Infantil, considero importante investigar sobre el autismo y cómo trabajarlo para mantener en el aula a los niños TEA motivados. Ya que veo imprescindible que estos niños estén motivados para conseguir un aprendizaje significativo y fomentar la autonomía personal.

3. OBJETIVOS

Como objetivo general, con este trabajo se pretende conocer el Trastorno del Espectro Autista y la relación de éste con la motivación en Educación Infantil.

Como objetivos específicos podemos distinguir los siguientes:

- Analizar el trastorno del espectro autista y sus evolución en el tiempo.
- Exponer las diferentes concepciones que se le atribuyen al termino motivación a partir de los diferentes tipos que lo engloban.
- Diseñar estrategias de intervención para que los docentes de Educación Infantil estimulen y mejoren los procesos motivacionales del alumnado en el aula.

4. METODOLOGÍA

El trabajo en cuestión es una revisión teórica o bibliográfica y parte de intervención en base a la revisión teórica acerca de la motivación y estimulación en niños TEA. Según Guirao et. al (2008), la revisión bibliográfica es un tipo de artículo científico que, sin ser original, recoge los datos más notorios sobre un tema determinado.

Las etapas de este tipo de investigación se han seguido a lo largo de la elaboración del trabajo, que constan de:

Planteamiento del tema y definición de los objetivos: se planteó el tema del trabajo en base a los propios intereses ya que me interesaba mucho cómo se motivaba a los niños con TEA. A continuación, se desarrolló el objetivo principal, que luego se dividió en tres subobjetivos.

Realización de la búsqueda bibliográfica: después de elegir las bases de información y las fuentes, tales como “Google académico”, “Dialnet”, “Pubmed”, etc. se realizó una introducción a las palabras clave del tema seleccionado. Teniendo en cuenta que el tema elegido es un estudio continuo, la búsqueda de información ha arrojado pocos resultados. El plan inicial era buscar artículos publicados entre el 2010 y 2022, pero debido a la escasez de investigaciones sobre el tema, se amplió la búsqueda.

Después de realizar la búsqueda, los artículos que abordan los objetivos del trabajo fueron seleccionados para la realización de este. Se han examinado libros, artículos, y documentos que han sido reseñados por diversos campos del conocimiento, como la psicología, la pedagogía, entre otros.

Se seleccionaron casi todas las publicaciones en español, de diferentes comunidades hispanohablantes. Además de, utilizar artículos en inglés, que, aunque fuera más complejo, se seleccionó alguna información relevante.

Organización de la información: los pasos que se seguirán para organizar la información incluyen la lectura de la documentación, la reflexión, comprensión y extracción de información sobre distintos documentos.

Redacción del trabajo: el trabajo finalmente se escribió utilizando la bibliografía revisada y elegida, abordando los objetivos establecidos. Seguidamente, se mostrarán estrategias de intervención que se plantean en torno a la revisión teórica realizada. Y, por último, se sacará una conclusión amplia sobre el trabajo.

Es decir, en el presente trabajo se muestran los resultados obtenidos comenzando por los más antiguos hasta los más recientes para dar respuesta a los objetivos planteados y una serie de estrategias para trabajar con estos niños en base a la información recopilada.

5. MARCO TEORICO

5.1. EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

A principios del siglo XX, Eugen Bleuler acuñó el término “autista” por primera vez. Utilizó este para describir una alteración muy notable de la esquizofrenia; descubrió los límites de las relaciones con otras personas y el mundo exterior. Esta limitación es tan estricta que parece excluir todo lo que no esté relacionado con el “yo”. Por consiguiente, usó la palabra “autista” y “autismo”, que derivan de la palabra griega “autos” cuyo significado es “sí mismo” (Frith, 2004).

Como menciona Rivière (2001) Leo Kanner fue el primero en describir al autismo como un trastorno específico, por el que llamó “autismo infantil”. En su artículo “Los trastornos autistas del contacto afectivo” (1943) describió a once niños muy diferentes pero todos ellos tenían dificultad en relacionarse con otras personas, la cual era para él la característica determinante del autismo. Partiendo de sus trabajos, determinó las características comunes haciendo referencia a 3 aspectos:

- Relaciones sociales: incapacidad para relacionarse con las personas y las situaciones.
- Comunicación y lenguaje: ausencia de lenguaje verbal y no verbal en algunos niños autistas.
- Inflexibilidad: insistencia en la invarianza del ambiente.

Otras dos características del autismo que se relacionan con esta última son la incapacidad para percibir totalidades coherentes y la tendencia a representar parcialmente la realidad.

Según Kanner, “Autista es aquella persona a la cuál las otras personas resultan opacas e impredecibles, personas que viven mentalmente ausentes a las personas presentes, y que por todo ello se sienten incompetentes para regular y controlar su conducta por medio de la comunicación”

Posteriormente, Hans Asperger (1944) publicó un artículo sobre “la psicopatía autista”. Este se apoyaba en el estudio de cuatro niños de entre 6 y 11 años, decía que estos parecían “que acababan de caer de la tierra” ya que, a pesar de ser inteligentes, apenas establecían contacto ocular. Los pacientes mostraban un patrón de comportamientos que se caracterizaba por: falta de coordinación(deportes), mala motricidad fina(escritura), escasas relaciones sociales, sin retraso en la adquisición del lenguaje y buenas habilidades lingüísticas, Asperger los nombraba “pequeños adultos” (Asperger citado en Happé, 1998).

No fue casualidad que Kanner y Asperger usaran el término “autismo” dado que este fue acuñado por Bleuler a principios del siglo XX. Estos dos autores proporcionaron descripciones del trastorno autista y, a pesar de sus diferencias, comparten un conjunto de características, como son la falta de habilidades sociales, un enfoque en los propios intereses, escasez en la comunicación y rigidez mental.

Los TEA son trastornos de base biológica que afectan al neurodesarrollo y alteran la forma en que se construyen los procesos psicológicos superiores. (Martínez, Cuesta et al., 2013). Actualmente hay una serie de manuales disponibles que describen los rasgos y características de los niños autistas, así como la forma de diagnosticar tal trastorno. Estos son algunos de ellos:

DSM-5

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM-5, fue publicado en 2013 por la Asociación Americana de Psiquiatría (APA). Muchos profesionales de la salud utilizan el DSM-5, una clasificación de los trastornos mentales, como guía a la hora de realizar un diagnóstico. En el DSM-5, el término “trastornos del espectro autista” (TEA) ha ocupado el lugar de la definición de autismo y sus trastornos asociados, que ahora se incluye dentro de una categoría más amplia de “trastornos del neurodesarrollo”. El término “trastorno del espectro autista” se refiere a un grupo de trastornos que incluye el trastorno autista, el síndrome de Asperger, el trastorno degenerativo infantil y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado.

En la definición diagnóstica del DSM-5 se enumeran tres niveles de gravedad de los síntomas. Para poder diagnosticar a alguien con TEA debe tener alteraciones en los tres componentes de los “déficits en la interacción social y la comunicación” (reciprocidad socioemocional, comunicación no verbal, y déficit del desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones), así como dos de los cuatro componentes del "repertorio restringido de comportamientos e intereses" (comportamientos repetitivos, insistencia en la invariancia, intereses restringidos o hiper- o hipo-reactividad sensorial).

IDEA

En 1997 fue desarrollado el Inventario del Espectro Autista (IDEA) por Ángel Rivière (2001). Este inventario permite identificar las características que tienen en común las personas con autismo así como sus diferencias. Rivière enumera seis factores esenciales de los que depende la naturaleza y la manifestación externa del espectro autista:

1. La existencia de un vínculo entre el autismo y el retraso mental, ya sea más leve o más grave.
2. La gravedad del trastorno que muestra.
3. La edad o etapa evolutiva de la persona con autismo.
4. El sexo: las mujeres se ven menos afectadas por el trastorno autista que los hombres, pero con un mayor grado de alteración.
5. La efectividad y adecuación de las intervenciones utilizadas, así como las oportunidades educativas.
6. Dinámica familiar y asistencia.

Rivière crea un conjunto de 12 dimensiones que se modifican en los cuadros de autismo y espectro autista a la luz de la importancia de la práctica del espectro autista. Establece cuatro niveles para cada dimensión, describiendo el primer nivel a aquellos con condiciones más severas, niveles cognitivos más bajos y, con frecuencia, niños más pequeños. Las personas con síndrome de Asperger se encuentran en el cuarto nivel, que es típico de trastornos menos graves.

- Dimensiones alteradas en los cuadros con espectro autista**
1. Trastornos cualitativos de la relación social.
 2. Trastornos de las capacidades de referencia conjunta (acción, atención y preocupación conjuntas).
 3. Trastornos de las capacidades intersubjetivas y mentalistas.
 4. Trastornos de las funciones comunicativas.
 5. Trastornos cualitativos del lenguaje expresivo.
 6. Trastornos cualitativos del lenguaje receptivo.
 7. Trastornos de las competencias de anticipación.
 8. Trastornos de la flexibilidad mental y comportamental.
 9. Trastornos del sentido de la actividad propia.
 10. Trastornos de la imaginación y de las capacidades de ficción.
 11. Trastornos de la imitación.
 12. Trastornos de la suspensión (la capacidad de hacer significantes).

Extraída de Ángel Rivière (2001), pág. 32

Hay una propensión a definir el autismo como un trastorno generalizado del desarrollo, una condición psiquiátrica en la que las habilidades sociales, el desarrollo verbal y el repertorio de comportamientos habituales del patrón de desarrollo, supuestamente normal, no se desarrollan adecuadamente o sufren regiones y se pierden en la infancia. En conclusión, el autismo denota una alteración temprana de las distintas áreas evolutivas que se traduce en una disfunción persistente.

Está claro que después de una gran cantidad de conocimientos, comprender el autismo se convierte en un desafío. Intentaré resaltar cualquier característica que, en este caso, me ayude en la comprensión del autismo. Según estas líneas, los trastornos del desarrollo como el autismo se desvían de un patrón supuestamente normal. Es cierto que esta elección puede generar ambigüedad porque el término "trastorno del desarrollo" en sí mismo es ambiguo y no necesita usarse únicamente para describir el autismo.

Para poder seguir avanzando en nuestra comprensión del autismo, entendemos el autismo como un trastorno generalizado del desarrollo, de carácter irreversible, caracterizado por la ausencia o una alteración grave de las relaciones interpersonales, la comunicación y la cognición.

Como puede verse, la definición incluye o es capaz de incluir una amplia gama de términos que describen ampliamente el autismo, teniendo en cuenta que no hay dos personas autistas iguales.

5.2. CARACTERÍSTICAS DEL AUTISMO.

Como se ha mencionado, las personas con TEA tienen varias características comunes que afectan a distintas áreas: desarrollo social, comunicación y lenguaje, y comportamientos repetitivos e inflexibilidad mental.

- Desarrollo social

Según Kanner, la principal característica de las personas con TEA es su dificultad para establecer y mantener relaciones con los demás y con su entorno.

Como afirma Hortal (2014), los niños con TEA experimentan las relaciones como algo impredecible, lo que provoca que las vean como una fuente de ansiedad e inseguridad. Como les cuesta entender las dinámicas de grupo, prefieren jugar solos cuando tienen tiempo libre. Sus intereses restringidos hacen que, por otro lado, que sus relaciones se vean afectadas, y muestran dificultades para realizar juegos o actividades distintas a las que están habituados. Tampoco son capaces de comprender las sutilezas y los dobles sentidos de una conversación, lo que les dificulta interactuar en las situaciones sociales a las que se enfrentan a diario.

- Comunicación y lenguaje

Todas las personas con TEA tienen alterada las habilidades de lenguaje y comunicación y presentan desafíos con la comunicación verbal (aspecto expresivo y comprensivo) así como también con la comunicación no verbal (cambios expresivos y comprensivos en la sonrisa, uso adecuado de la mirada, etc.). Kanner afirma que el lenguaje no es "una herramienta para recibir o impartir mensajes significativos".

Los niños con TEA que desarrollan el lenguaje captarán el vocabulario más lentamente que los niños con desarrollo neurotípico. (Paul, 2007).

- Comportamientos repetitivos e inflexibilidad mental.

Los comportamientos repetitivos y la rigidez mental son dos características adicionales que definen a las personas con TEA. Esto permite que los niños con TEA desarrollen

comportamientos repetitivos durante un período prolongado de tiempo sin lograr ningún objetivo en particular.

Frecuentemente demuestran manierismos o estereotipos motrices, moviendo rítmicamente las manos o el cuerpo (Murillo, 2012). También exhiben rigidez mental, lo que contribuye a su obsesión ocasional con objetos inhabituales determinados intereses.

Hay algunas singularidades en este apartado que son propias de las personas con TEA. La presencia de estereotipos motores, conductas autolesivas propias de personas con menor desarrollo cognitivo, rituales y rutinas, insistencia en la constancia y resistencia al cambio.

Hortal (2014) enfatiza que pueden mostrar estereotipos como agitar las manos y los brazos, correr de un lado a otro, girar sobre sí mismos, caminar de puntillas, taparse los oídos con las manos y dificultad para cambiar de actividad.

Además de las dificultades pertenecientes a las áreas anteriores, Murillo (2012), afirma que las personas con TEA pueden presentar otras características asociadas como:

- Discapacidad Intelectual
- Síndromes genéticos
- Comorbilidad con otras condiciones psiquiátricas (Ansiedad, Depresión, Trastorno bipolar, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, Trastornos de Tics y Trastornos de Sueño).
- Epilepsia
- Peculiaridades sensoriales

A modo de conclusión, nombrar que las fases del desarrollo están alteradas, en particular en los sectores de percepción, motricidad, sociabilidad, lenguaje, cognición e inteligencia.

Percepción: no se puede modular la entrada sensorial. En todos los dominios, la capacidad de respuesta varía de excesiva a deficiente. Tienen preferencia por los olores y tactos cercanos.

Motricidad: como he nombrado anteriormente, manierismos, baten manos, andan de puntillas y escasez en la imitación de movimientos corporales y faciales.

Sociabilidad: falta de contacto visual, incapacidad para responder con una sonrisa, aversión al contacto físico, ausencia de ansiedad por separación o ansiedad de ocho meses y desafíos con el desarrollo simbólico.

Lenguaje: las principales áreas de dificultad son la fonología (entonación, ritmo, prosodia), la pragmática, la comunicación no verbal y el desarrollo morfosintáctico, que afectan tanto a los niveles expresivos como comprensivos del lenguaje. Los estereotipos y las repeticiones abundan en el lenguaje.

Cognición: falta de abstracción, secuencia y comprensión de las reglas; desafío en el procesamiento y elaboración de secuencias temporales; y en el reconocimiento de la interdependencia entre sus acciones y el entorno circundante. Mayores dificultades de las funciones ejecutivas.

Inteligencia: dado que pueden exhibir una discapacidad intelectual o un alto nivel de algunas habilidades cognitivas que están muy por encima de las de su edad, puede haber una variación en los patrones.

5.3. TEORÍAS DE EXPLICACIÓN PSICOLÓGICA DEL AUTISMO.

Se ha estudiado sobre los mecanismos que causan los síntomas del autismo, y las teorías más relevantes en las últimas décadas han sido: la teoría de la mente, la disfunción ejecutiva, la coherencia central débil e intersubjetividad.

- La teoría de la mente

Según Howlin et al. (2006), la teoría de la mente es la capacidad de extrapolar información sobre los estados mentales de los demás, incluidas sus intenciones, pensamientos y deseos. El comportamiento social del sujeto puede verse modificado por la percepción de la que estamos hablando. Muchos estudios demuestran que la teoría de la mente es un elemento fundamental del desarrollo. Alrededor de los cuatro años, la capacidad de un niño para comprender los estados mentales comienza a desarrollarse normalmente. La capacidad de representar estados mentales, o metarrepresentar, se desarrolla como resultado de la teoría de la mente.

La teoría de la mente está alterada en las personas con autismo, y no pueden desarrollar la habilidad de pensar en sí mismo o en los demás, lo que dificulta las habilidades sociales, creativas y comunicativas (Hernández et al., 2011). Debido a su incapacidad para

predecir los comportamientos de otras personas y su incapacidad para comunicarse de manera efectiva debido a su falta de comprensión emocional, las personas con autismo encuentran extraño el mundo social y experimentan un estado de alerta.

Comprender la mente es crucial para la comprensión y la comunicación, pero también sirve para otros propósitos, como a evitar el engaño, fomentar la empatía, alentar la autorreflexión y posiblemente persuadir a otros para que cambien de opinión (Howlin et al., 2006; Ruggieri et al (2013). Se dice que la atención conjunta y el juego simbólico, ambos deteriorados en los niños autistas, son condiciones necesarias para el desarrollo de la teoría de la mente. Esto puede explicar por qué estos niños tienen problemas para ponerse en la posición del otro.

La explicación de un déficit mental tiene un poder explicativo significativo para los desafíos y cambios que enfrentan las personas con autismo en dos dominios de tríada pertinentes (Alcantud Marín, 2013). También está abierto a la crítica porque este déficit no es un déficit que solo afecta a las personas con autismo, ni es un déficit específico de él. Además, por sí misma, esta teoría no puede explicar los comportamientos e intereses estereotípicos, problemas sensoriales o fuertes habilidades visuoespaciales.

Los docentes debemos trabajar la teoría de la mente mediante la adaptación del aula promoviendo vías alternativas para minimizar las consecuencias de la ceguera mental. Así pues, indicaremos explícitamente aspectos de la interacción social y captaremos sus puntos fuertes para trabajar los déficits existentes. Además, enseñaremos de forma intencionada y explícita funciones que el niño autista no puede desarrollar por sí mismo. Algunos de los objetivos que se pretenden conseguir en Educación Infantil son los siguientes:

- Atención, acción y preocupación conjunta.
- Juego simbólico debido a que hay que enseñarles a jugar e interactuar con sus iguales.
- Comunicación ya que debemos enseñar que la conducta de una persona repercute en los demás.
- Comprensión de convenciones sociales porque deben saber cómo comportarse en cada situación.
- Atribuir estados mentales.

- Reconocimiento del yo debido a que deben aprender a reconocer el sentido de su esfuerzo, sus emociones, sus intereses, etc.
- La disfunción ejecutiva.

Según Alcantud Marín (2013), la función ejecutiva es un concepto cognitivo que se puede caracterizar como la capacidad de mantener un conjunto de técnicas de resolución de problemas. Se denomina funciones ejecutivas a una serie de procesos de control para actuar en situaciones novedosas o complicadas. (Hernández, 2011). La planificación, la moderación, el control de impulsos, la organización, la retención y manipulación de información, y la flexibilidad de pensamiento y acción son ejemplos de comportamientos de función ejecutiva.

Esta función se ve afectada con frecuencia en personas con lesiones en el lóbulo frontal. El déficit de la función ejecutiva que se observa en personas con lesiones del lóbulo frontal es similar a algunas características del autismo (Etchepareborda, 2005). Ambos tienen problemas con estos mecanismos de control, así como dificultades para cambiar su atención de un estímulo a otro, falta de empatía, comportamiento estereotipado, perseveraciones, rutinas, intereses limitados, poca afectividad, reacciones emocionales inapropiadas, etc.

Los síntomas obsesivos no se justifican por una disfunción ejecutiva, al igual que ocurre con la teoría de la mente (Artigás Pallarés et al., 2011). Hay algunos problemas con esta teoría ya que la disfunción prefrontal es una condición necesaria pero no suficiente para que se desarrolle el autismo (Alcantud Marín, 2013). Además, no todas las habilidades se dañan o cambian en los niños autistas. Igual que el autismo, esta disfunción también se ha relacionado con otras condiciones como el TDAH y la fenilcetonuria en los niños.

Los docentes debemos tener en cuenta una serie de implicaciones educativas, tales como a estructurar el ambiente para minimizar las limitaciones en las funciones ejecutivas, debemos ayudarles a anticipar. Asimismo, debemos enseñarles habilidades que permitan una conducta controlada y flexible. Les enseñaremos a anticipar, a planificar y a organizar mediante agendas visuales, a enfrentarse a acontecimientos inesperados introduciendo modificaciones poco a poco y le enseñaremos estrategias de autorregulación intentando que el niño lleve control sobre su propia actuación.

- La coherencia central débil

La teoría de la coherencia central débil en el autismo es discutida por primera vez por Uta Frith. Ella opina que esta teoría, puede explicar algunos aspectos del autismo y la teoría de la mente no.

De acuerdo con esta teoría, las personas tienen la capacidad de seleccionar y retener los detalles clave de una conversación o una historia, o de tener una idea del todo en lugar de solo las partes. Las personas con autismo con frecuencia no logran comprender el panorama general cuando procesan la información porque se obsesionan con los detalles. La autora sugiere que el procesamiento que es fijo en detalle y de alcance limitado es típico del autismo. Esto podría explicar por qué los niños autistas juegan con piezas de juguetes o se centran en los pequeños detalles sin parar. (Hernández et al, 2005)

Debido a que los niños autistas carecen de la capacidad de integrar información de otras fuentes para alterar su comportamiento o respuestas, esta falta de coherencia central da como resultado respuestas estereotipadas en estos niños (Hernández et al., 2011).

Una de las teorías más aceptadas para explicar comportamientos repetitivos y estereotipados es esta. La teoría de Frith no solo explicaría la existencia de problemas de atención conjunta y teoría de la mente, sino que también explicaría las habilidades extraordinarias, sensaciones fragmentadas y conductas estereotipadas (Alcantud Marín, 2013).

Los docentes debemos conseguir que los alumnos integren la información, formen ideas coherentes y con sentido. Les enseñaremos a interpretar en función del contexto y a establecer relaciones causales en el contexto social. Así pues, debemos estructurar las tareas de modo que sean más concretas, sacando partido a sus puntos de interés.

- La intersubjetividad

Hobson sostiene que los niños están predispuestos desde el nacimiento a expresar sus emociones y reaccionar ante las emociones, expresiones, gestos y acciones de los demás. Es gracias a estas mismas habilidades que somos capaces de comprender los sentimientos, actitudes, pensamientos y creencias de otras personas. Por tal razón, plantea que los niños no desarrollan la teoría de la mente, sino una visión de los demás a través de una experiencia subjetiva. (Hernández et al., 2011). Hobson afirma que el problema de

accesibilidad con las metarepresentaciones no es la causa principal del problema del autismo; más bien, lo ve como un efecto secundario significativo (Alcantud Marín, 2013).

Según esta teoría, las personas con autismo tienen problemas para procesar los estímulos afectivos. Además, implica que dos consecuencias particularmente significativas resultan de la falta de participación de los niños autistas en la experiencia social intersubjetiva.

- Dificultades para identificar a las personas por lo que son, con emociones, metas intenciones, etc.

- Problemas con la abstracción.

El conjunto de estas teorías nos ayuda a comprender mejor la mente de las personas con autismo aumentando nuestra tolerancia al evitar malas interpretaciones de la conducta del niño. Ayudándonos a imaginar mejor cuáles son las principales necesidades educativas y las interacciones educativas más efectivas.

Si el niño no conecta nosotros deberemos entrar en su mundo y hacer que el niño de ese contacto directo con nosotros, que pueda disfrutar de las experiencias con nosotros.

5.4. ¿QUÉ ES LA MOTIVACIÓN?

La motivación ha sufrido muchos cambios a lo largo de la historia hasta hoy en día, ya que aún se mantiene unida la motivación a las conductas de las personas. Varios autores proponen definiciones de lo que es para ellos la motivación. A continuación, destacaré las definiciones más significativas.

Quizás se defina adecuadamente diciendo que es constante, cambiante, interminable y extremadamente compleja, esto casi siempre ha sido un rasgo independientemente de las circunstancias del organismo (Maslow, 1954).

Por otro lado, podemos caracterizarla como la activación de una tendencia a actuar de forma que se traduzca en uno o más efectos (Atkinson, 1958).

La motivación se describe en esta misma orientación como el proceso necesario para iniciar y despertar la acción, mantener la actividad en curso y controlar el patrón de actividad (Young, 1960).

En los años 90, aparecieron otras definiciones de motivación como aquella que la describía como una serie de pasos involucrados en la dirección, iniciación y persistencia

del propio comportamiento humano, así como los motivos, causas o incitaciones que hacen que alguien sienta el impulso o deseo de perseguir cualquier objetivo (Burón, 1994).

Además, Garrido Gutiérrez (1995) define la motivación como "un proceso psicológico que determina la acción de manera inmediata y reversible y contribuye, junto con otros procesos psicológicos y otros factores, a la regulación del patrón de actividad y su mantenimiento, hasta el logro de la meta".

Las definiciones de motivación evolucionan con el tiempo, volviéndose más exhaustivas y completas como una continuación mejorada y refinada de lo que se ha dicho al respecto durante años. En consecuencia, al entrar en el siglo XXI, se describió como "el señalamiento o énfasis que se descubre en una persona hacia un determinado medio de satisfacer una necesidad, creando o incrementando con ello el impulso de usar ese método o abstenerse de usarlo. Es un estado interno que activa, dirige y sostiene el comportamiento (García Legazpe, 2008, p.85).

Sin embargo, es inevitable analizar tantas definiciones que se han dado a lo largo de los años para precisar qué es la motivación. Hasta el punto de que se han descubierto discrepancias entre distintas definiciones producidas por diversos puntos de vista haciendo referencia al origen teórico y a los diferentes aspectos que pueden intervenir o influir en ella.

Así pues, el término motivación se entiende como el impulso que exhibe una persona de realizar determinadas acciones y de mantener su conducta hasta completar todas las metas planteadas. En otras palabras, la motivación es la fuerza que impulsa a alguien a esforzarse para lograr una meta en particular.

Hablar de motivación sin tener en cuenta un objetivo no tiene sentido. Estamos motivados para realizar o alcanzar una acción específica. Cuando alguien está motivado, ve las cosas que le emocionan como necesarias o conveniente. Por lo tanto, la motivación es el vínculo que permite realizar una acción para satisfacer una necesidad.

Después de analizar las diferentes definiciones de motivación podría decir que para mí la motivación es un proceso que inicia, guía y mantiene los comportamientos orientados a lograr un objetivo.

5.5. TIPOS DE MOTIVACIÓN

En este apartado se recogen una amplia variedad de tipos que definen la motivación y que están íntimamente asociadas con el aprendizaje.

5.5.1. DESMOTIVACIÓN Y MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA E INTRÍNSECA.

A continuación, se encuentran los diferentes tipos de motivación: la desmotivación, la motivación intrínseca y la motivación extrínseca.

Según los autores Deci y Ryan (1985), la desmotivación se puede definir como la ausencia total de motivación extrínseca e intrínseca. Además, podría estar relacionado con las creencias sobre la capacidad o habilidad de uno, lo que significa que, en este caso, la desmotivación es el resultado de la incapacidad para llevar a cabo una conducta.

Se caracteriza por la presencia de pensamientos e ideas pesimistas así como por un estado de desesperación que se alcanza tras un desánimo intenso. Esto surge de la acumulación de malas experiencias y la percepción de que uno carece de las habilidades necesarias para lograr los objetivos. Por lo tanto, la falta de motivación puede perjudicar gravemente a una persona y suponer un riesgo para su salud, especialmente si persiste durante un periodo de tiempo prolongado y aparece con frecuencia.

Si consideramos en qué consiste la motivación intrínseca, podemos afirmar que esta se refiere a la ejecución de una acción o acciones por parte del individuo con el fin de lograr un fin por sí mismo, mientras que la motivación extrínseca busca lo contrario, que el fin sea un resultado "separable" (Richard et al., 2000).

En consecuencia, la motivación intrínseca es la iniciativa o impulso que lleva a un sujeto a actuar, aunque no tenga expectativas de recibir al final algún tipo de recompensa (Deci, 1975). Aguado (2005) sostiene que mientras la motivación extrínseca establece como meta evitar un castigo o recibir una recompensa externa, la motivación intrínseca proviene del interior del individuo.

Así, se puede decir que la motivación intrínseca de un individuo estimula el aprendizaje de manera autodirigida. Debido al hecho de que el aprendizaje se logra de forma independiente y sin la ayuda de asistencia o apoyo externo, es mejor cuando existe una motivación intrínseca. Debido a que recibir recompensas o castigos da como resultado resultados de menor calidad, la motivación extrínseca en realidad puede ser dañina.

A modo de conclusión he de decir que la motivación extrínseca se refiere al hecho de que los estímulos motivacionales se originan en fuentes distintas al individuo o la actividad. Las recompensas externas como el dinero o el reconocimiento de los demás son, por lo tanto, los factores motivadores. Mientras que la motivación intrínseca se refiere a la motivación que proviene del interior de la persona en lugar de las recompensas externas. Está vinculado al placer que experimenta una persona al realizar una actividad y está conectado con el deseo de autorrealización y crecimiento personal.

5.5.2. MOTIVACIÓN DE LOGRO.

Jiménez (2011) desarrolla una nueva tipología denominada “Motivación de logro o rendimiento”, que se define como una nueva forma de reflejar la motivación a lo largo del desarrollo de una persona, comenzando por la motivación intrínseca.

El motivo de logro, la expectativa de éxito y el grado de incentivo son los tres factores de desempeño que componen este tipo de motivación. Se piensa que el conflicto que surge del deseo de lograr el éxito y evitar el sentimiento de fracaso es la causa del motivo de logro. Este sentimiento o deseo se logra principalmente a través de actividades de socialización. Las expectativas de éxito que tiene el sujeto por ser capaz de completar y superar con éxito la tarea está relacionada con la percepción de éxito. La seriedad con la que un sujeto aborda una tarea para tener éxito determina el nivel de incentivo.

Para implementar el desarrollo de este tipo de motivación Jiménez (2011) considera al niño como un agente pasivo que es moldeado por los agentes de socialización, específicamente los padres, durante los primeros años de vida de sus hijos debido a la importancia de las conductas educativas que utilizan para fomentar la motivación de logro y un autoconcepto positivo. Sin embargo, no debemos ignorar la importancia del papel que juegan los profesores y los compañeros de clase de los alumnos en el fomento de este tipo de motivación.

5.5.3. MOTIVACIÓN BIOLÓGICA, COGNITIVA Y SOCIAL.

La motivación y su propio concepto han ido evolucionando a lo largo del tiempo hasta dividirse en tres categorías diferentes, la motivación biológica -conocida como motivación primaria-, motivación cognitiva y motivación social -conocida como motivación secundaria- (Garrido-Gutiérrez, 1995).

La homeostasis es una colección de procesos de autorregulación que trabajan juntos para mantener las características del organismo y su formación al menos algo constante. La motivación biológica o primaria se crea cuando estos sucesos, o cualquiera de ellos, salen mal. Como resultado, la persona experimenta la necesidad o falta de cualquiera de sus necesidades biológicas, como sed, hambre o sueño. Esto da como resultado una serie de motivaciones que son innatas a todo ser humano y que le ayudan a sobrevivir en su entorno inmediato (Logan, 1981).

Por el contrario, la motivación cognitiva se inicia con la creencia de que los procesos cognitivos, sirven como motor que impulsa la motivación y permiten a una persona actuar como un ser racional (Garrido-Gutiérrez, 1995).

Finalmente, la motivación social, también conocida como motivación secundaria, resulta de la interacción de una serie de factores sociales que están presentes en el entorno del sujeto. esta motivación está muy presente y relacionada con el entorno educativo debido a que el entorno escolar es donde la motivación de un alumno está más fuertemente influenciada por factores como las relaciones existentes con otros alumnos, profesores o familiares. (González-Fernández, 2005).

5.5.4. MOTIVACIÓN POSITIVA Y NEGATIVA.

Si examinamos este término desde un ángulo tradicionalista. Alves Mattos (1974), establece dos tipos: la motivación positiva y negativa;

La motivación positiva está ligada a los estímulos que inspiran a los alumnos a esforzarse a la hora de realizar una tarea. Como, por ejemplo, el elogio y las alabanzas, que pueden ser de dos tipos:

- Motivación positiva intrínseca: la propia tarea despierta de forma natural en el alumno interés o gusto por ella.
- Motivación positiva extrínseca: motivación que resulta de los beneficios más que de la tarea en sí. Pueden estar prestando atención al maestro, al estilo de enseñanza o a los compañeros.

La motivación negativa se considera antipsicológica y contraproducente en el aula. A causa de que el alumno realiza las actividades por medio de acciones violentas como amenazas y castigos. Los efectos del uso de esta motivación negativa se consideran

dañinos porque impiden que los alumnos persigan sus metas educativas. Pueden presentar diferentes modalidades:

- La motivación física negativa se refiere a acciones que el alumno considera de suma importancia pero que no conducen al aprendizaje, tales como castigos, privación del disfrute y otras acciones similares.
- La motivación psicológica negativa se refiere a las condiciones en las que se trata al alumno con dureza, con desprecio o se le deja sintiéndose culpable. También existen factores psicológicos de motivación moral, como las amenazas, las críticas humillantes o la desaprobación.

En realidad, la motivación positiva es más eficaz que la negativa. Dado que motivar implica lograr que el alumno quiera hacer algo por sí mismo en lugar de obligar a hacerlo a través de amenazas, gritos y castigos, es evidente que el enfoque positivo es preferible al negativo.

Después de examinar las diversas clasificaciones de motivación, está claro que motivar a los alumnos en sus actividades académicas implica inspirarlos a trabajar, divertirse y sentirse satisfechos mientras construyen los contenidos de aprendizaje. Al hacer esto, los profesores pueden despertar el interés de los alumnos e inspirarlos a perseguir sus objetivos de aprendizaje mientras evitan la coacción. Por tanto, en este contexto, motivar al alumno significa orientar y encauzar su comportamiento hacia el logro de sus objetivos y metas a través de un proceso educativo exitoso.

Para mantener o mejorar la motivación por aprender, o lo que es lo mismo, para que el aprendizaje forme parte importante de su realización como estudiante, la motivación debe abarcar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto significa que docentes y alumnos deben comprometerse a realizar una serie de actitudes antes, durante y después del proceso.

5.5.5. MOTIVACIÓN, ESTIMULACIÓN, INTERESES Y METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE EN NIÑOS TEA.

Cuando hablamos de autismo y motivación nos puede resultar complicado unir los dos términos, ya que parece algo totalmente incompatible. Si hablamos de la motivación en los niños autistas nos referimos a ese interés que hace que se implique y encuentre sentido a una tarea. Por lo tanto, hay que motivarles teniendo en cuenta siempre sus intereses para

que de esta manera se sientan motivados e implicados a la hora de aprender nuevos conocimientos.

La falta de interés por aprender por parte de una persona autista no es algo inusual, ya que él aprende según sus percepciones e intereses (García, 2021). Podemos estimular su deseo por aprender trabajando con los intereses particulares del niño/a y vinculando el currículo a estos intereses. (Wing, 1998). Estos no son los mismos en todas las personas con TEA; más bien, dependen en gran medida de su nivel del desarrollo cognitivo.

Las personas con autismo realizan una tarea incluso sin sentirse motivados o respondiendo a la motivación extrínseca o inmediata, debido a que se les recompensa con alimentos o elogios. Sin embargo, lo que se pretende es, que, con el tiempo, esta motivación pase de ser extrínseca a intrínseca, de modo que el niño se dedique a aprender por placer y logro personal.

Si queremos educar a personas autónomas, funcionales y con autoestima, la única motivación que funciona es la intrínseca. Aunque esta motivación es casi inexistente ya que predomina la motivación extrínseca en las personas autistas debido a que se guían por refuerzos positivos.

Así pues, no debemos olvidarnos de la importancia que tiene la estimulación cuando estamos hablando sobre como motivar a un niño, ya que como dice Sexton (1977), la motivación es el proceso donde se estimula a un individuo para que realice una acción que satisfaga alguna de sus necesidades y alcance sus metas propuestas.

Teniendo en cuenta que la niñez es un periodo de la vida donde es necesario que los niños vivencien y experimenten diferentes situaciones en las que adquieren estímulos del medio. Surge así la estimulación sensorial que se realiza presentando sensaciones que se captan a través de los sentidos. (Meza, 2012).

La estimulación sensorial es crucial en la educación infantil debido a que la inteligencia y el lenguaje comienzan con las sensaciones y percepciones. El niño puede relacionar los conceptos y definiciones de las cosas a través de sus sentidos. El pensamiento, la inteligencia y el lenguaje del niño se verán influenciados por la riqueza de los estímulos sensoriales (Toaquiza, 2016).

El desarrollo de los sentidos es imprescindible en la etapa de infantil como una forma de identificar y abordar cualquier necesidad que puedan tener los alumnos para prevenir problemas serios en un futuro (Soler, 1986).

Según Peeters (2008), la estimulación sensorial es una técnica que se basa en hábitos y rutinas para ayudar a los alumnos con autismo a mantener la calma cuando experimentan una sobreestimulación.

Basándonos en la investigación realizada por Yunus et. al (2015), el 90 % de los niños con TEA experimentan cambios en su integración sensorial. Uno de los problemas más frecuentes relacionados con el autismo son las alteraciones sensoriales. El término trastorno del procesamiento sensorial (TPS) se refiere a la forma única que las personas con autismo deben percibir e interpretar los estímulos que reciben a través de sus sentidos. (Las alteraciones sensoriales en el autismo, 2020).

El TPS se divide en tres grandes grupos principalmente, cada uno de los cuales se divide a su vez en subgrupos (Gascón, 2019). En primer lugar, nos encontramos con el trastorno de modulación sensorial que en este nos encontramos con la hipersensibilidad, hiposensibilidad y la búsqueda. Seguidamente, nos encontramos con el segundo grupo, el trastorno motor con base sensorial, que a su vez se divide en dos subgrupos, el trastorno postural y la dispraxia. Y, por último, el trastorno de discriminación sensorial.

El trastorno de modulación sensorial es el más habitual en personas autistas. Uno de los criterios diagnósticos del TEA en el DSM-V son la hipersensibilidad e hiposensibilidad. Puede ser un desafío traducir los datos sensoriales a una intensidad que no coincida con el estímulo detectado (Beaudry, 2011). Esta categoría se divide en tres grupos, que poseen unas cualidades que se enumeran a continuación (Fonseca et. al, 2020):

- Hiposensibilidad: la persona no puede detectar la información sensorial, por lo que las oportunidades de interacción y participación del entorno no sirven como un entorno de aprendizaje.
- Hipersensibilidad: la persona está sobreestimulada o expuesta a un estímulo de alta intensidad durante un periodo prolongado de tiempo. Trata de aislarse para escapar de esas sensaciones continuas que le resultan difíciles de procesar.
- Búsqueda: la persona busca constantemente estímulos sensoriales debido a que está insatisfecho con lo que descubre en el entorno. Se encuentra en constante movimiento ya

que tiene la necesidad de tocar cosas o hacer ruido para estimularse, esto se describe como movimientos obsesivos y repetitivos.

Es necesario determinar sus preferencias sensoriales para personalizar la estimulación sensorial de cada niño. Poco a poco se irá aumentando y educando entorno a aquellos estímulos por los que se siente rechazado. El niño autista puede presentar ciertos comportamientos como resultado de alteraciones sensoriales, como rechazar ciertos alimentos por sus sabor o textura, negarse a bañarse, taparse los oídos, negarse a vestirse por los diferentes tejidos, entre otras. (Las alteraciones sensoriales en el autismo, 2020).

De esta manera, es imprescindible entender que la estimulación, y más en niños autistas, no tiene como objetivo acelerar el desarrollo imponiendo exigencias al niño que aún no está preparado para alcanzar. En su lugar, se debe respetar el desarrollo individual de cada niño al identificar y nutrir su potencial y presentarles desafíos para fortalecer la autoestima y la iniciativa. Este programa pretende mejorar la vida y el rendimiento académico de los niños con este trastorno a través de la autorregulación, el descubrimiento y la organización de lo que perciben (Trujillo, 2011).

Para concluir, recalamos los puntos fundamentales que según Riviére y Martos (1997) el docente debe tener en cuenta a la hora de trabajar con un alumno/a autista: ser capaz de diseñar ambientes estructurados; usar un lenguaje claro y conciso mediante distintas señales visuales; utilizar todas las formas de comunicación alternativa; comunicación constante con todas las personas involucradas en el proceso de enseñanza; fortalecer aquello en lo que son más hábiles o incluso tienen un talento especial; cumplir los horarios; describir todas sus actividades y tareas diarias con anticipación, si fuera necesario, proporcionar un calendario visual para que puedan ver lo que está por venir y lo que ya está sucediendo; mantenerlos ocupados todo el tiempo teniendo en cuenta su necesidad de descanso; cuando se dirijan a ellos deben ser motivadores y atractivos, hablar con ellos claramente, hacer gestos y dar todos los pasos necesarios para señalarles y describirles las cosas; permitirles que realicen los movimientos definatorios para que puedan tranquilizarse.

Teniendo en cuenta todo lo nombrado anteriormente, los docentes deberemos utilizar diferentes intervenciones educativas para fomentar el desarrollo de estos. Algunas de las intervenciones educativas que encontramos son:

- Metodología TEACCH

Como apuntan Martínez, Cuesta y colaboradores el método TEACCH (2013) (Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children) es desarrollado por Eric Schopler (1966). Es un programa integro, que tiene como finalidad facilitar ambientes de aprendizaje estructurados, predecibles y directos; además prepara a las personas para vivir en los diferentes contextos de la vida para poder desenvolverse con efectividad en la sociedad. Basado en torno a la organización del espacio, el cambio de actividades a través de cuadernos de comunicación, sistemas de trabajo para facilitar el proceso de aprendizaje, y la organización del material para fomentar y estimular su independencia. (García, 2008)

Según Gándara y Mesibov (2014), el objetivo fundamental del programa es que haya una mejora en cada alumno autista a través de dos fases: en primer lugar, el desarrollo de sus destrezas y su adecuada adaptación, y, por último, la reorganización del ambiente con la finalidad de que se adapte a las cualidades de las personas autistas.

- Encadenamiento hacia atrás

Como menciona Guadalupe Montero (2008) el encadenamiento hacia atrás es una técnica de intervención eficiente que se utiliza para que realice una acción o un conjunto de acciones por su cuenta, después la acción puede convertirse en un hábito. El encadenamiento hacia atrás implica dividir una tarea en pequeños pasos y definirla como un objetivo a lograr. Los pasos se completan de fin a principio durante un proceso que se lleva a cabo a lo largo de varios días. Al principio, el adulto asistirá y estará con el niño en todo momento. A medida que el niño aprende el siguiente paso de la cadena después de dominar el anterior, su nivel de independencia aumenta hasta llegar al primero.

Esta técnica nos permite generar situaciones de aprendizaje sin error, lo que evita la frustración. Alentamos a los niños a completar las tareas por su cuenta, lo que aumentará su confianza y sentido de sí mismo. Y, creamos actividades que nos permiten medir el progreso del alumno e implementar nuevos objetivos.

Además de estos métodos diseñados específicamente para niños con autismo, se pueden utilizar otras metodologías para facilitar no solo la inclusión del niño con autismo sino también la del resto de compañeros. Algunas de las metodologías que se pueden utilizar

con más frecuencia en educación infantil son: el aprendizaje cooperativo, los rincones, los talleres y los grupos interactivos.

Es práctico combinar el método TEACCH con otras metodologías particulares del aula como el aprendizaje cooperativo cuando se trabaja con alumnos autistas. Los niños autistas requieren anticipación cuando realizan nuevas actividades, por lo que una forma de hacerlo puede ser usando pictogramas, utilizando la metodología TEACCH, y seguidamente realizar la actividad en grupo.

Con estos métodos, se promueve la educación inclusiva ya que los niños pueden tener experiencias de aprendizaje de calidad además de aprender por sí mismos. Por lo tanto, se deben utilizar diversas metodologías a lo largo del curso, adaptándose a todos y cada uno de los niños y evitando, al mismo tiempo, que alguno de los alumnos sea marginado o excluido con las prácticas educativas que se realizan.

6. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN.

6.1. RELACIONADAS CON LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS TEA.

La motivación en los niños con TEA puede afectar en su participación en actividades y en su desarrollo general. Algunas características típicas pueden afectar a su motivación, son: intereses restringidos, por lo que se puede utilizar su interés particular como una fuente de motivación, fomentando así la participación y compromiso en actividades; sensibilidad sensorial debido a que muchos niños pueden tener sensibilidades sensoriales, lo que significa que pueden tener hiper o hiposensibilidad a ciertos estímulos, por lo tanto, hay que tener en cuenta estas sensibilidades a la hora de realizar actividades para evitar una sobreestimulación que podría disminuir la motivación; dificultades en la comunicación y la interacción social ya que pueden sentirse desmotivados por tener dificultades para comunicarse y relacionarse con los demás, es importante proporcionarles apoyos y adaptaciones para facilitar su participación y fomentar su motivación; inflexibilidad cognitiva debido a que necesitan tener un ambiente estructurado y predecible, por ello, tener estructuras claras puede ayudar a aumentar su motivación y disminuir la ansiedad.

Cuando se trabaja el lenguaje y la comunicación con las personas TEA, se requiere una estrategia individualizada y adaptada a las necesidades y habilidades de cada persona.

Seguidamente se mostrarán una serie de estrategias que pueden ser útiles para trabajar la comunicación en el aula.

- Fomentar la comunicación visual, utiliza imágenes, pictogramas o cuadernos de comunicación para ayudar a la persona a comprender y expresar sus ideas. Estas herramientas pueden facilitar la comunicación y la comprensión del lenguaje.
- Usar un lenguaje claro y conciso. Evita el uso de metáforas o frases demasiado complejas.
- Fomentar la comunicación receptiva, utiliza gestos, señales o elementos visuales para ayudar a transmitir el mensaje.
- Fomentar la comunicación expresiva, anima a la persona a comunicarse de diferentes maneras, se paciente y respeta las frases que haga el alumno.
- Utilizar los intereses particulares de la persona para motivar la comunicación y el lenguaje.

Por lo que, no debemos olvidarnos de que la comunicación y el lenguaje pueden ser complejos para algunas personas TEA, pero con paciencia, apoyo y un enfoque individualizado, se pueden lograr mejoras significativas.

Asimismo, ayudar a un niño TEA a establecer relaciones sociales puede llevar tiempo, comprensión y paciencia. A continuación, se enumerarán una serie de estrategias que pueden ayudar al docente para trabajar con los niños TEA las habilidades sociales.

- Crear un entorno estructurado y predecible porque con frecuencia se sienten más cómodos. Trata de establecer rutinas claras, puede sentirse más seguro y experimentar menos ansiedad.
- Fomentar las habilidades de comunicación, debemos dejarles tiempo para que procesen la información y expresen sus pensamientos.
- Practicar las habilidades sociales, practicando situaciones sociales a través del juego o actividades estructuradas. Por ejemplo, saludar, hacer preguntas y compartir son algunas habilidades sociales que se pueden enseñar simulando interacciones en un entorno seguro.
- Fomentar intereses compartidos, encuentra actividades o intereses que el niño tenga en común con sus compañeros. Esto puede ayudar a fomentar la conversación y a establecer vínculos sociales. Por ejemplo, si el niño disfruta con un juego en particular, organiza actividades relacionadas en las que pueda jugar con otros niños.

- Ayudar al niño a comprender los sentimientos y emociones de los demás mediante explicaciones claras. Anímalo a considerar las perspectivas de otras personas y a ponerse en su lugar para fomentar así la empatía.
- Promover el juego cooperativo ya que jugar es una forma fantástica de practicar las habilidades sociales. Fomenta el juego cooperativo y el juego simbólico, donde los niños puedan interactuar, compartir y negociar roles. Crea entornos de juego estructurados y haz que sea sencillo la toma de turnos y el seguimiento de reglas fundamentales.
- Utilizar técnicas de refuerzo positivo, anima y felicita al niño por los intentos y logros en el desarrollo de las habilidades sociales. Esto ayudará a que el niño este más motivado para participar en comportamientos sociales.

Así pues, es importante recordar que hay que ser paciente, alentar su participación social y celebrar cada pequeño logro.

Además, es importante trabajar las funciones ejecutivas en niños con TEA ya que puede ser de gran ayuda para mejorar su planificación, organización, autorregulación, flexibilidad y toma de decisiones. La característica que aborda en casi todos los niños TEA es la gran inflexibilidad cognitiva por lo que, además de mostrar estrategias para trabajar lo nombrado anteriormente, se hará hincapié en cómo trabajar la flexibilidad cognitiva. Algunas de las estrategias que se puede utilizar para trabajar en el aula las funciones ejecutivas son:

- Establecer rutinas claras y estructuradas ya que les puede ayudar a planificar y anticipar las actividades diarias.
- Ayudar a los niños a desarrollar habilidades para regular su comportamiento y emociones. Se les puede enseñar estrategias como la respiración, el conteo regresivo, etc. para ayudarles a calmarse y controlar su impulsividad.
- Trabajar la flexibilidad introduciendo cambios graduales en las actividades planificadas para ayudarles a desarrollar la flexibilidad y la capacidad de adaptación. Utiliza apoyos visuales para ayudar al niño a comprender y anticipar los cambios en su rutina. Antes de introducir cambios o transiciones, comunica claramente al niño qué va a suceder y cómo se llevará a cabo. Dale tiempo para procesar la información y hacer preguntas si lo necesita. Introduce cambios pequeños y gradualmente para ayudar al niño a adaptarse a situaciones nuevas. Por ejemplo, si sabes que un cambio de rutina se acerca, puedes realizar pequeñas

modificaciones previas para preparar al niño para el cambio real. Celebra los logros y el comportamiento flexible del niño. Utiliza el refuerzo positivo, como el elogio, las recompensas tangibles o las actividades que le gusten, para motivar al niño a ser más flexible en diferentes situaciones.

- Utilizar juegos y actividades estructuradas que requieran seguir instrucciones para ayudar a los niños a practicar habilidades de planificación, toma de decisiones y resolución de problemas.
- Fomentar la organización enseñando a los niños a organizarse sus materiales y espacios de trabajo para ayudarles a mantener el orden.

En resumen, debemos tener claro que cada niño es diferente por lo que es imprescindible ser flexibles y adaptar las estrategias según sus necesidades individuales para fomentar así su participación y promover su desarrollo.

6.2. RELACIONADAS CON LA MOTIVACIÓN EN NIÑOS TEA.

Motivar y estimular a un niño con TEA debe ser un proceso individualizado, ya que cada niño es único y tiene diferentes intereses y necesidades. Sin embargo, aquí aparecen algunas estrategias que pueden ayudar a motivar a un niño con TEA.

- Conocer sus intereses, identificando los temas que le resulten más atractivos al niño y utilízalo como base para estimular su motivación.
- Establecer metas alcanzables. Dividir la tarea en pasos más pequeños puede hacerla menos pesada y más motivadora. A medida que el niño alcance esas metas, deberemos reforzarlo positivamente para mantener su atención.
- Utilizar refuerzos positivos ya que los refuerzos positivos, elogios o recompensas pueden ser muy efectivos para motivar a los niños con TEA.
- Incorporar sus intereses en las actividades, adaptando la actividad según los intereses de cada niño. Por ejemplo, si le gusta los trenes, puedes usar trenes para enseñar conceptos matemáticos o del lenguaje.
- Ser flexibles y creativos, observa que estrategias funcionan mejor para él y adáptale en consecuencia, experimenta con distintos enfoques para mantener su motivación.

Recuerda que cada niño es único y puede responder de manera diferente a las estrategias de motivación. No nos debemos de olvidar de la paciencia y la empatía para trabajar con este alumnado.

Como se ha nombrado a lo largo del trabajo las personas TEA responden más a motivaciones externas que a las internas por lo que deberemos trabajar la motivación externa para después ir introduciendo la motivación interna, de esta manera conseguiremos que el alumno sea autónomo y funcional. Algunas de las estrategias que se pueden seguir para fomentar la motivación extrínseca en niños TEA son las siguientes.

- Utilizar recompensas tangibles y proporcionales cuando el niño alcance los objetivos establecidos.
- Crear una economía de fichas donde el niño pueda ganar puntos por completar tareas, esto les puede motivar a realizar tareas y cumplir los objetivos planteados.
- Proporcionar retroalimentación positiva, reconoce y elogia los esfuerzos del niño. Puede ayudar a mantener la motivación y aumentar la autoestima.
- Fomentar la participación social, intentando crear oportunidades para que el niño participe en actividades junto con sus compañeros, fomentando la motivación a través de la conexión con los demás.

Así pues, no debemos olvidarnos de que debemos fomentar la motivación intrínseca debido a que como se ha nombrado, es prácticamente inexistente. Los niños TEA a menudo presentan dificultades en la autorregulación y en la conexión de sus propios intereses, por lo que, a continuación, quedan plasmadas una serie de estrategias que pueden ser útiles para fomentar la motivación intrínseca.

- Descubrir los intereses del niño, estos intereses pueden ser utilizados como punto de partida para crear actividades que sean atractivas y estimulantes para él.
- Proporcionar opciones dentro de las actividades, es decir, ofrece opciones dentro de las actividades que realiza, permitiéndole tomar decisiones y tener cierto grado de control sobre lo que hace. Esto ayudara a fomentar la autonomía y aumentar la motivación intrínseca.
- Establecer metas significativas para él, a medida que logre alcanzar esas metas, su motivación intrínseca se fortalecerá.
- Reconocer sus avances y celebrar sus éxitos, esto refuerza su motivación intrínseca.
- Diseña actividades que presenten un desafío para el niño, pero al mismo tiempo sea alcanzable. Esto impulsará su sentido de logro y aumentará la motivación intrínseca al experimentar el éxito en su propio proceso.
- Fomentar la curiosidad y la exploración, esto puede ayudar a despertar su motivación intrínseca por aprender y experimentar el mundo que lo rodea.

En resumen, la motivación intrínseca desempeña un papel fundamental en el desarrollo y el bienestar de las personas con TEA. Reconocer y fomentar los intereses y pasiones intrínsecas de las personas con TEA puede ayudar a promover su participación, su aprendizaje y su bienestar emocional.

6.3. RELACIONADAS CON LA METODOLOGÍA DE TRABAJO CON NIÑOS TEA.

La intervención educativa más efectiva para trabajar con alumnos TEA es la metodología TEACCH debido a que su objetivo principal es mejorar el desarrollo y el aprendizaje, así como en promover la participación en la sociedad. Así pues, algunos de los aspectos fundamentales de la intervención TEACCH son: la organización del espacio, tareas y materiales visuales, enseñanza estructurada, fomento de la independencia, adaptación a las necesidades, y colaboración con los padres.

Por lo tanto, las estrategias que se pueden utilizar para trabajar con la metodología TEACCH en el aula son las siguientes.

- Crear un entorno estructurado y visualmente claro asegurándose de que el espacio esté libre de distracciones innecesarias. Utilizar etiquetas, cajas o bandejas para organizar los materiales.
- Desarrollar programas individuales que se adapten a las necesidades y habilidades de cada persona. Estableciendo objetivos claros y utilizando tareas secuenciadas y visuales para enseñar nuevas habilidades.
- Utilizar sistemas de trabajo visualmente estructurados, como horarios, listas de tareas y agendas, para ayudar a los alumnos a entender las expectativas y la secuencia de las actividades.
- Utilizar ayudas visuales como imágenes o pictogramas para ayudar a la comprensión y la comunicación. Estas ayudas pueden utilizarse para dar instrucciones, explicar secuencias de actividades u otros conceptos importantes.
- Animar a los alumnos a aprender a través de la exploración y el ensayo- error, fomentando así la autonomía y la toma de decisiones.
- Ajustar las actividades y los materiales según las necesidades y preferencias individuales de cada estudiante. Teniendo en cuenta los intereses u fortalezas de cada persona para hacer que el aprendizaje sea más significativo y motivador.

- Establecer metas graduales para fomentar la independencia y la autogestión, proporcionando apoyos graduales para que los niños asuman responsabilidades y tomen decisiones en su aprendizaje y vida cotidiana.

En resumen, la metodología TEACCH es importante porque proporciona un enfoque individualizado, centrado en las fortalezas y necesidades de cada persona con TEA. Al promover la independencia, utilizar apoyos visuales, adaptar las actividades y proporcionar una enseñanza estructurada, esta metodología facilita el aprendizaje y el desarrollo de habilidades funcionales para las personas con TEA.

7. CONCLUSIÓN

Cuando comencé con la elección de mi Trabajo Fin de grado, estaba muy emocionada y contenta porque me parecía interesante y consideraba que la sociedad en su conjunto debía conocerlo mejor. Sin embargo, también tenía un poco de miedo debido a que el autismo es un concepto muy amplio y no estaba segura de poder abordarlo adecuadamente.

Después de todo lo dicho y hecho, creo que he cumplido mis objetivos y al mismo tiempo he aprendido muchas cosas sobre este concepto, así como las intervenciones educativas que requieren estos alumnos.

Durante la realización del trabajo pude comprobar que, a pesar de la existencia de numerosas publicaciones y otros recursos que pueden ayudar a comprender mejor este trastorno, el término “autismo” sigue siendo un gran desconocido en la actualidad. La mayor parte de la sociedad no tiene una conciencia clara de lo que esta palabra significa y tienden a relacionarla simplemente con el concepto de aislamiento. Por ello, debemos tomar todas las medidas necesarias para aumentar la concienciación sobre este trastorno y sensibilizar tanto a los docentes como a la sociedad de las dificultades que estos niños presentan, para que ellos puedan avanzar con la ayuda de los demás y se integren mejor.

Considero que el desconocimiento de este trastorno es bastante generalizado por parte de los profesionales que trabajan día a día con estos niños, he observado lo crucial que es tener una base sólida para saber trabajar con ellos y sobre todo poner ganas e ilusión en ello. En mi opinión, los profesionales que trabajan con personas TEA deberían ser conscientes del tema y querer ayudar a superar sus obstáculos y conseguir que avancen.

Valoro que “Querer es poder” y si queremos, podemos cambiar el mundo dándoles a estos niños una vida mejor y llena de oportunidades.

No se trata solo de mejorar el sistema educativo; se trata también de que toda la sociedad se una y apoye el mismo proyecto de mejora para estas personas. Es alentador ver que hay tantas asociaciones y fundaciones para los TEA porque te da la esperanza de que algún día estos niños sean lo más independientes posible. Sin necesidad de ser tratados como niños pequeños al llegar a la vida adulta, sin necesitar a alguien para todo. Gracias a mi TFG, me he dado cuenta de la satisfacción que me traería trabajar con niños que tienen TEA. Lo considero como un desafío para ver lo que puedo lograr y mejorar por y para ellos.

Me gustaría añadir que, a pesar de que este trabajo ha requerido un gran esfuerzo para mí ya que durante el tiempo dedicado a este he encontrado ciertas dificultades a la hora de encontrar contenido específico que proviniese de una fuente fiable, me ha gustado mucho realizarlo.

Gracias a la finalización del trabajo, ahora soy consciente de las características que poseen estos niños y los desafíos que enfrentan a diario, así como también cómo las intervenciones educativas pueden ayudar a mejorar significativamente la vida de estos niños.

Por último, pero no menos importante, me gustaría expresar mi agradecimiento a mi tutora por su dirección, supervisión y apoyo a lo largo del trabajo. Lo mismo ocurre con mi familia y amigos, quienes me han animado a seguir trabajando y me han apoyado, permitiéndome desarrollarme como docente.

8. BIBLIOGRAFIA

- Aguado, L. (2005). Emoción, afecto y motivación. Madrid: Alianza Editorial
- Alcantud Marín, F. (2013). Trastorno del espectro autista. Detección, diagnóstico e intervención temprana. Madrid: Pirámide.
- Alves Mattos, L. (1974). Compendio de Didáctica General. Motivación e incentivos del aprendizaje (157-177). Buenos Aires: Kapelusz.
- Artigás, Pallarés, J. y Narbona, J. (2011). Trastornos de neurodesarrollo. Barcelona: Edición Viguera.
- Atkinson, J. W. (1958). Motives in Fantasy, Action, and Society: a method of assessment and stud. New Jersey: Pinceton.
- Beaudry, I. (2011). Problemas de aprendizaje en la infancia. La descoordinación motriz, la hiperactividad y las dificultades académicas desde el enfoque de la teoría de la Integración Sensorial. Oviedo: Ediciones Nobel.
- Burón, J. (1994). Motivación y aprendizaje. Recursos e instrumentos psico-pedagógicos. Bilbao: Mensajero.
- Deci, E. (1975). Intrinsic motivation. New York: Plenum Publishing Co.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour. New York: Plenum.
- Etchepareborda, M.C. (2005). Funciones ejecutivas y autismo. Revista de Neurología, 41, 55-162
- Fonseca Angulo, R., Moreno Zuleta, N., Crissien Quiroz, E. y Blumtritt, C. (2020). Perfil sensorial en niños con trastorno del espectro autista. Archivos venezolanos de farmacología y terapéutica, 39(1), 105-111.
- Frith, U. (2004). Autismo. Hacia una explicación del enigma. Madrid: Alianza Editorial.
- Gándara, C. y Mesibov, G. (2014). Introducción al programa TEACCH: filosofía y servicios. En J. García (Ed.), Prevención en dificultades del desarrollo y del aprendizaje (pp. 41-56). Madrid: Pirámide.
- García Horna, R. M. (2021). El trastorno de autismo en niños de 3 a 5 años.

- García Legazpe, F. (2008). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- García, A. (2008). *Espectro Autista: Definición, Evaluación e intervención educativa*. Mérida: Junta de Extremadura.
- Garrido-Gutiérrez, I. (1995). Motivación cognitiva y social. En A. Ferreras (Ed.), *Psicología básica. Introducción al estudio de la conducta humana*. Madrid: Ediciones Pirámide S.A.
- Gascón, L. (2019, octubre 8). ¿Qué es un trastorno del procesamiento sensorial? - Integración Sensorial. El aula de la Srta Wabisabi. <https://www.aulawabisabi.com/integracion-sensorial/que-es-un-trastornodelprocesamiento-sensorial/>
- Guirao, J.A., Olmedo, A., y Ferrer, E. (2008). El Artículo de revisión. *Revista Iberoamericana de Enfermería Comunitaria*, 1(1), 1-25. Recuperado de: http://www.uv.es/joguigo/valencia/Recerca_files/el_articulo_de_revision.pdf
- González-Fernández, A. (2005). *Motivación académica*. Teoría, aplicación y evaluación. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Happé, F. (1998). *Introducción al autismo*. Madrid: Alianza Editorial
- Hernández, J. M., Artigas Pallarés, J., Martos Pérez, J., Palacios Antón, S., Fuentes Biggi, J., Belinchón Carmona, M., Canal Bedia, R., Díes Cuervo, A., Ferrari Arroyo, M.J., Hervás Zúñiga, A., Idiazábal Alecha, M.A., Mulas, F., Muñoz Yunta, J.A., Tamarit, J., Valdizán, J.R., Posada De la Paz, M. (Grupos de Estudios de los Trastornos del Espectro Autista del Instituto de Salud Carlos III), (2005). *Revista de Neurología*, 41, 237–245.
- Hernández, M^a. J., Ruíz, B. y Martín, A. (2011). *Déjame que te hable de los niños y niñas con autismo de tu escuela*. Madrid: Teleno ediciones.
- Hortal, C. (2014). *Trastorno del Espectro Autista ¿Cómo ayudar a nuestro hijo con TEA?* Barcelona: Medici
- Howlin, P., Baron Cohen, S. y Hadwin, J. (2006). *Enseñar a los niños autistas a comprender a los demás*. Barcelona: Ceac.

- Jiménez Beltrán, M. (2011). La motivación del alumnado en los centros educativos. *Pedagogía Magma*, 10, 115-120.
- Las alteraciones sensoriales en el autismo. (2020, septiembre 14). ESPACIO AUTISMO. <https://www.espacioautismo.com/las-alteraciones-sensoriales-en-elautismo/>
- Logan, F. A. (1981). *Fundamentos de aprendizaje y motivación*. México: Trillas.
- Martínez, M.A., Cuesta, J.L. y colaboradores. (2013). Todo sobre el autismo. Tarragona: Publicaciones Altaria
- Martínez, M.A., Cuesta, J.L. y colaboradores. (2013). Todo sobre el autismo. Tarragona: Publicaciones Altaria
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. falta ciudad Harper & Row, Publishers Inc.
- Meza, M. (2012). Beneficios de la aplicación de un programa de estimulación sensorial en cinco niños con retraso en el desarrollo psicomotor. (Tesis doctoral inédita, Universidad Virtual de Monterrey)
- Montero de Espinosa, G. (2008). Aulaautista. Recuperado de <http://www.aulautista.com/2008/11/24/encadenamiento-hacia-atras/>
- Murillo, E. (2012). Actualización conceptual de los Trastornos del Espectro del Autismo. En M.A. Martínez y J.L. Cuesta (Eds.), Todo sobre el autismo (pp.25- 63). Tarragona: Altaria.
- Paul, R. (2007). Communication and its development in autism spectrum disorders. En F.R. Volkmar (Ed.), Autism and pervasive developmental disorder (pp. 799-830). Cambridge: Cambridge University Press.
- Peeters, T. (2008). Autismo: De la comprensión teórica a la intervención educativa. Ávila: Autismo Ávila.
- Richard, M., Ryan, R., Edward L. y Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 1, 68- 78
- Rivière, A y Martos, J (1997). El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas. Madrid. Ministerio de trabajo y asuntos sociales.

- Rivière, A. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta
- Ruggieri, V. L. (2013). Empatía, cognición social y trastornos del espectro autista. *Revista de neurología*, 56, 13–21.
- Sexton, W. P. (1977). *Teorías de la organización*. México: Editorial Trillas.
- Soler, E. (1986). *El despertar de los sentidos*. Escuela Española, Madrid.
- Toaquiza, J. M. (2016). *Estimulación sensorial en la expresión oral de los niños y niñas de 3 a 5 años (Tesis doctoral inédita, Universidad central del Ecuador)*
- Trujillo, A. (2011). La Estimulación Temprana y su importancia. *Temas para la educación*, 17, 1-6.
- Wing, L. (1998). *El autismo en niños y adultos: Una guía para la familia*. Paidós.
- Young, P. T. (1960). *Motivation and emotion: a survey of the determinants of human and animal activity*. New York: Wiley.
- Yunus, F., Liu, K., Bisset, M., & Penkala, S. (2015). *Sensory-based intervention for*.