



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado
Magisterio en
Educación Primaria

El Desarrollo de Competencias Sociales y Emocionales
en Alumnado TEA

Social and Emotional Skills Development in ASD
Students

Autor/es

Yuna Pardo Egea

Director/es

Daniel García Goncet

Facultad de Educación

2024

Agradecimientos

“A mis padres. Por haberme apoyado en todos los momentos de mi vida. En especial a mi madre, quien me ha transmitido el tipo de docente que quiero ser en el futuro.”

Índice

Resumen.....	3
1. Introducción y justificación.....	4
2. Marco teórico.....	7
2.1. Características del Trastorno del Espectro Autista.....	8
2.2. Etapas del estudio del autismo y precursores.....	10
2.3. Algunas teorías explicativas del trastorno del espectro autista.....	13
2.4. Necesidades educativas de alumnado con TEA y legislación.....	17
3. Las competencias sociales y emocionales en educación.....	21
3.1. Propuestas para trabajar las habilidades sociales y emocionales en educación	23
4. Pregunta de investigación.....	27
5. Metodología.....	27
5.1. Estrategia de búsqueda.....	28
5.2. Criterios de inclusión y exclusión.....	28
5.3. Recolección de datos.....	29
5.4. Datos de codificación.....	32
6. Resultados.....	34
6.1. Necesidades del alumnado autista.....	34
6.2. La importancia de la implicación de la familia en el proceso educativo.....	36
6.3. La generalización de los aprendizajes a todos los contextos.....	37
6.4. El juego, el arte y las TIC como herramientas para desarrollar competencias emocionales y sociales en alumnado con TEA.....	39
7. Conclusiones.....	44
8. Bibliografía.....	47
9. Anexos.....	52

Resumen

El presente trabajo tiene como finalidad el estudio del desarrollo de las competencias sociales y emocionales en alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Toda la investigación realizada, se vertebra con el objetivo de dar respuesta a la siguiente pregunta: “¿Cómo se pueden desarrollar las competencias sociales y emocionales en el alumnado TEA?”.

En una primera instancia, a través del marco teórico, se definirá el término TEA. Se comentarán algunas de las teorías explicativas más relevantes y las diferentes etapas por las que ha evolucionado el término. Adicionalmente, se definirá lo que se entiende por “educación socio-emocional” dentro del ámbito escolar. Además, se reflexionará sobre la importancia del desarrollo de las competencias sociales y emocionales en los centros educativos, con la finalidad de aportar herramientas significativas para la vida del alumnado.

Seguidamente, se presentará el desarrollo de la investigación realizada mediante una búsqueda de información. Finalmente se expondrán los resultados y una conclusión, que dará respuesta a la pregunta planteada inicialmente.

La presente investigación pretende con uno de sus objetivos principales, obtener una respuesta para la pregunta de investigación planteada al inicio. Adicionalmente, el tema elegido nos permitirá realizar una reflexión sobre el paradigma de la educación inclusiva.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista; Competencias Sociales; Competencias Emocionales; Educación Inclusiva.

Abstract

The purpose of this essay is to study the development of social and emotional competencies in students with Autism Spectrum Disorder (ASD). All the research carried out is structured with the objective of answering the following question: “How can social and emotional competencies be developed in ASD students?”

In the first instance, through the theoretical framework, the term ASD will be defined. Some of the most relevant explanatory theories and the different stages through which the term has evolved will be discussed. Additionally, what is understood by “socio-emotional education” within the school environment will be defined. In addition, we will reflect on the importance

of the development of social and emotional competencies in educational centers, with the aim of providing significant tools for the lives of students.

Next, the development of the research, carried out through an information search, will be explained. Finally, the results and a conclusion will be presented, which will answer the question initially posed.

One of the main objectives of this research is to obtain an answer to the research question posed at the beginning. Additionally, the chosen topic will allow us to reflect on the paradigm of inclusive education.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Social Skills; Emotional Skills; Inclusive Education.

1. Introducción y justificación

El informe de la Confederación Autismo España (2023), que recoge los datos relativos al alumnado con autismo, y los datos publicados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, revelan que durante el curso 2020-2021, ha incrementado el número de casos de alumnado identificado con TEA un 8,07%. En el año 2021, el alumnado con autismo llega a ascender hasta la cifra de 69.002 entre el alumnado que cursa las enseñanzas no universitarias establecidas en el sistema educativo español. Esta cifra representa el 28,05% del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo asociado a una discapacidad. De esta manera, durante el curso 2021-2022, la presencia de alumnado con estas características llega a aumentar de forma muy significativa su cifra, hasta un 263% con respecto a los cursos correspondientes a los años 2011-2012.

Respecto a las cifras del curso pasado (2022-2023), sabemos que los datos aumentaron hasta 262.732 alumnos/as con necesidades especiales asociado a discapacidad. De los 262.732 alumnos/as, 41.521(15,80%) cursan educación especial y 221.211 están en enseñanzas ordinarias (84,20%).

Estos datos muestran claramente, que una cifra mayoritaria de estos alumnos, se encuentran escolarizados en centros de modalidad ordinaria. Esto justificaría la realidad de la diversidad que se encuentra actualmente en las aulas de los centros ordinarios, donde podemos encontrar alumnado con diferentes necesidades y para los cuales debemos saber dar respuesta como docentes. Por esta razón, urge la necesidad de que los profesionales estemos mejor formados

en términos de diversidad y, de esta manera, poder atender las necesidades de todo el alumnado sin distinción. Ya no es únicamente el profesorado especialista en pedagogía terapéutica quien debe saber dar respuesta a las diversas características del alumnado, son el centro y todos los profesionales que trabajan en él los responsables de llevarlo a cabo en el marco de la realidad educativa actual. Por ende, en este punto nace mi propia necesidad de investigar como futura docente.

“La educación inclusiva se trata de un concepto en evolución” (UNESCO, 2005, p.9). Este enfoque intenta que la educación sea lo más inclusiva posible, frente a otros momentos históricos de segregación. Dentro de la educación inclusiva caben todas las personas sin importar sus limitaciones o capacidades. Como bien hace referencia el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, todas las personas tienen derecho a recibir educación. También podemos encontrar esta idea en la Constitución Española, concretamente en el artículo 27, el cual dice que todos tenemos derecho a la educación. Esta idea que nos parece elemental y evidente en la actualidad, no lo era tanto en el pasado, donde se segregaba y marginaba a todo aquel que fuera considerado como diferente. Como bien dicen Echeita y Domínguez (2010), la educación inclusiva es la preocupación por todos los estudiantes y de la misma manera, por algunos en particular, más vulnerables que sus iguales.

Con respecto a la normativa educativa vigente en España (LOMLOE, 2020), se debe señalar que ésta hace referencia a la importancia de realizar los ajustes necesarios para que todos puedan acceder a una educación inclusiva, en igualdad de condiciones. Por consiguiente, el principio fundamental de esta ley es la educación inclusiva, con la finalidad de atender a la diversidad de necesidades existentes aplicando los principios del Diseño Universal de Aprendizaje.

De nuevo, podemos ver reflejada en la normativa autonómica de Aragón, la idea de aplicar la accesibilidad universal al aprendizaje. Concretamente en la ORDEN ECD/913/2023, de 11 de julio, por la que se modifica la Orden ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón, y la Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.

Visto esto, desde nuestra posición como docentes debemos fomentar la construcción de una educación inclusiva que no excluya a nadie. Pudiendo dar diferentes herramientas a todos para que puedan acceder al mismo número de oportunidades.

Como docentes y conociendo la diversidad que se encuentra presente en nuestras aulas, a través de los datos aportados por la Confederación Autismo España (2023), impera la idea de atender por igual a todo nuestro alumnado. Sin embargo, aquellos docentes cuyas especialidades no están relacionadas con la atención a la diversidad, pueden encontrar dificultades para atender las necesidades de todos ellos, especialmente aquellos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Toma relieve la importancia de la formación de los docentes en el aspecto de atención a la diversidad. Esta instrucción se da a lo largo de los estudios del grado de magisterio. No obstante, puede resultar insuficiente de cara a abordar la realidad con la que nos encontramos en las aulas.

Por consecuencia, la motivación principal y la justificación de la elección de este tema se debe a las diversas realidades existentes en las aulas de la actualidad. Los docentes requieren disponer de herramientas para poder solventar los desafíos educativos del día a día y cubrir necesidades, especialmente del alumnado con NEE. En el caso del autismo, como bien profundizaremos más adelante, una de las áreas que requiere de especial apoyo y atención es la referente a la socialización y la comunicación. Es por ello, que mediante la investigación a través de la bibliografía consultada, se pretende, como principal objetivo, dar respuesta a la pregunta: “¿Cómo podemos desarrollar las competencias sociales y emocionales en el alumnado TEA?”.

Una de las principales motivaciones de este trabajo es, además, como futura maestra especialista en pedagogía terapéutica, la posible aplicación de los conocimientos en los diversos contextos reales de la práctica profesional.

Por supuesto, mi experiencia en las prácticas escolares de este curso en un centro de educación especial, concretamente dentro de un aula con alumnos con trastorno del espectro autista, es lo que fundamentalmente ha despertado mi interés y motivado mi elección de este tema. Nuestra sociedad requiere de constante interacción social. La vida misma, con los obstáculos que presenta en algunos momentos, también requiere de habilidades emocionales.

El contacto con el alumnado autista y el haber podido percibir sus dificultades diarias en muchos ámbitos, pero concretamente en las dificultades sociales y emocionales, es lo que ha

motivado la elección de este tema para investigar sobre cómo poder desarrollar estas competencias. El desarrollo de estas competencias, en definitiva, puede ayudar a mejorar la calidad de vida de las personas con TEA.

Mi compromiso personal como futura docente en la especialidad de pedagogía terapéutica es fomentar la educación inclusiva. A través de una formación continua se debe tratar de conseguir herramientas que implementar en el aula para todo el alumnado, sin distinción.

Es importante, además, tratar de cambiar el paradigma educativo desde dentro para crear un sistema educativo inclusivo real, donde tenga cabida todo el alumnado y se les ofrezca a todos una igualdad de oportunidades. Hablamos de un paradigma inclusivo real, debido a que, en la actualidad, a pesar de que se esté trabajando en ello, todavía no resulta inclusivo de forma completa. Para que exista una educación inclusiva, tal y como lo refleja la propia normativa autonómica en la Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva, se debe integrar a todo el alumnado dentro de un aula. Sin embargo, esto no llega a ocurrir de forma general en todos los centros y en todos los momentos.

En resumidas cuentas, uno de los objetivos de la educación debería ser el tratar de conseguir que no sea necesaria la intervención de forma específica con el alumnado, sino que la educación sea un modelo mucho más flexible donde quepan todos. Esto lo podemos ver de nuevo en la Orden ECD 1005/2018, mediante la accesibilidad universal al aprendizaje que se rige en torno a los tres principios del Diseño Universal de Aprendizaje: proporcionar múltiples medios de representación para acceder a la información, proporcionar múltiples medios para la acción y expresión y finalmente, proporcionar múltiples medios para la motivación e implicación del alumnado.

2. Marco teórico

Mediante el siguiente punto, se va a proceder a explicar en qué consiste el Trastorno del Espectro Autista, aportando una definición, algunas de sus características o criterios diagnósticos de acuerdo con el DSM-V. Una vez se conozca el término, será necesario hacer un breve recorrido histórico por la evolución del término del autismo para poder comprender el momento en el que se encuentra en la actualidad. Además, se desarrollarán las principales teorías explicativas que justifican las características del autismo. Finalmente, se expondrán las

necesidades educativas de acuerdo con algunos autores y legislación vigente relativa a los alumnos con necesidades educativas especiales. Su conocimiento es importante para poder dar una buena respuesta e intervención educativa dentro de los márgenes de la normativa del sistema educativo español y autonómico.

2.1. Características del Trastorno del Espectro Autista

2.1.1. ¿Qué entendemos por TEA?:

Antes de comenzar, debemos establecer un marco teórico en el que conozcamos cuales son las características y los criterios diagnósticos de este trastorno para poder comprender el funcionamiento cognitivo del autismo.

Hoy en día, según los dos grandes sistemas de clasificación de los trastornos y enfermedades mentales (DSM-V y CIE-11), el autismo o TEA se considera un trastorno. Sin embargo, nos encontramos actualmente ante otro término que hace referencia a que existen diferentes tipos de procesamientos cognitivos: la neurodiversidad. A lo largo de este punto, vamos a definir la terminología y criterios diagnósticos del TEA.

El autismo es un trastorno neuropsicológico que suele diagnosticarse durante los tres primeros años de vida, ya que es cuando se presentan los primeros síntomas, agrupados en el DSM – V (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, 2013). Muestra un abanico bastante amplio y distintos grados de afectación, haciendo que sea expresado de una manera muy heterogénea. Y, aunque las maneras de expresarse son muy diversas, en muchos casos sí comparten dificultades en ciertas áreas, siendo éstas normalmente las que se enfocan en todo lo que conlleva relacionarse con otras personas. Del mismo modo, se podría afirmar que también afecta de forma importante al lenguaje que se ha ido adquiriendo, así como las ayudas que haya ido obteniendo a lo largo de su vida tanto personal como estudiantil. (Rivera, 2023).

Conociendo las características del trastorno del espectro autista y las áreas donde encuentran dificultades, podremos adentrarnos en profundidad en la forma en la que se produce el procesamiento cognitivo, especialmente en el desarrollo de competencias sociales y emocionales a lo largo del presente trabajo. Y además, plantearnos cómo intervenir desde la educación, pudiendo dar respuesta a sus necesidades.

En la actualidad, los criterios diagnósticos que se utilizan para identificar el autismo son los establecidos por el manual de psiquiatría DSM, el cual es revisado por la comunidad científica y actualizado periódicamente. En la actualidad, el manual vigente es el DSM-V.

Los criterios diagnósticos del DSM-V son los siguientes:

A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos:

1. Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional, varían, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos, pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos, hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales
2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social, varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada, pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal
3. Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones, varían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales, pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas.

B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos:

1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos (p. ej., estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).

2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (p. ej., gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día).

3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (p. ej., fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).

4. Hiper o hipo reactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (p. ej., indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta

adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento).

*Cada uno de los puntos (A y B) requiere especificación de la gravedad actual: La gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos (véase Figura 1 en el Anexo).

C. Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).

D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.

E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro del autismo con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro del autismo y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo. (Guía de consulta de los diagnósticos del DSM-V, 2013, pp. 28-29).

De esta manera, ahora conocemos cuales son las deficiencias que presenta el autismo y cómo afectan a la persona que lo tiene. Según los criterios diagnósticos del DSM-V, podemos sintetizar que existen dos grandes rasgos identificativos del autismo. Estos rasgos son: las deficiencias de comunicación social e interacción social y los patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades. En el caso del presente trabajo, nos centraremos en el primero de los rasgos, debido a que es el que afecta directamente a la adquisición y desarrollo de las competencias sociales y emocionales.

2.2. Etapas del Estudio del Autismo y Precursores.

Para comprender mejor el término “autismo”, es esencial además de definirlo, observar brevemente su recorrido histórico y cuáles fueron sus inicios y precursores.

Este concepto ha variado significativamente desde la primera vez que fue definido hasta la actualidad. De acuerdo al artículo de Artigas-Pallares y Paula (2012), una posible primera referencia escrita sobre el autismo, es un texto escrito por Johannes Mathesius (1504-1565) en el siglo XVI, en el cual se hace referencia a un niño con grandes niveles de autismo. A él se

refiere como un espíritu sin alma y para el cual se llega a sugerir la muerte. Esta forma de referirse a una persona autista nos permite hacernos a la idea de cuál era la postura, siglos atrás, sobre cualquier tipo de diferencia o discapacidad.

De acuerdo con el mismo artículo de Artigas-Pallares y Paula (2012), en el año 1911, el psiquiatra Bleuer, incluye la palabra “autista” para describir una alteración propia de la esquizofrenia que supone un alejamiento de la realidad externa por parte del paciente. Sin embargo, no fue hasta el año 1943, cuando Kanner publica: "Autistic disturbances of affective contact", artículo donde se define el autismo de acuerdo con lo que entendemos por este en la actualidad. Durante los años siguientes a la publicación del autismo, Kanner, continúa con la delimitación del término. Gracias a la divulgación del autismo, durante los siguientes años, comenzaron a identificarse un gran número de personas con autismo. Es por esto, que nació la necesidad de no confundir el autismo con otros trastornos, así, estableció unos criterios para el autismo precoz. Por otro lado, el médico vienés Asperger, también comienza a describir cuadros clínicos para los cuales utilizaba el nombre de autismo. Publicó un estudio un año después (1944) de Kanner en el que existen múltiples coincidencias y observaciones muy similares a las de este.

Habiendo dado introducción al tema con la aportación de los médicos pioneros en incluir el término autismo, se procede a comentar las etapas por las cuales se desarrolla este término desde sus inicios hasta la actualidad. El objetivo es comprender su desarrollo a lo largo de los años y entender el momento en el que se encuentra a día de hoy, remontándonos a sus orígenes. Para ello nos basamos en las etapas que establece Rivière, (2001). Estas se dividen en tres: una primera que va desde los años 1943 hasta 1969, la segunda etapa abarca las dos décadas correspondientes a 1963 y 1983 y finalmente, una tercera y última etapa que tiene comienzo en 1983 y que continúa en la actualidad.

2.2.1. Primera Etapa (1943-1969):

El autismo es concebido como un trastorno emocional, producido por factores emocionales o afectivos inadecuados, relacionados con las figuras de crianza. La personalidad del niño no se puede desarrollar correctamente y sufre trastornos debido a que los padres o madres no son capaces de darle el afecto necesario. Se pensaba que mediante una terapia dinámica, de establecimiento de lazos emocionales sanos, se podía ayudar a estos niños autistas.

Actualmente, sabemos que las ideas anteriores son falsas, pero que fueron muy importantes en los primeros años del estudio del autismo. Hoy en día, gracias a la investigación, el autismo no se considera un trastorno emocional y no se ha demostrado que esté ligado a una mala crianza. La única relación que puede existir con los progenitores sería biológica.

2.2.2. Segunda Etapa (1963-1983):

Durante esta etapa, la idea de los padres culpables se fue abandonando, a medida que se demostraba la falta de justificación empírica y se encontraba asociación con trastornos neurobiológicos. Este momento coincidió con la formulación de teorías explicativas que justificaban las dificultades relacionales, en el lenguaje, comunicación y flexibilidad mental. En el transcurso de estos veinte años, la educación se convirtió en el “tratamiento” principal del autismo. Para ello, fueron determinantes los siguientes factores: En primer lugar, el desarrollo de procedimientos de modificación de conducta para ayudar a desarrollarse íntegramente a personas con autismo. Por otro lado, la creación de centros educativos dedicados específicamente al autismo, los cuales fueron promovidos por familiares de autistas. (Rivière, 2001)

2.2.3. Tercera Etapa (1983-actualidad):

Los últimos cambios que se han producido durante estos últimos años, permiten establecer una tercera etapa. Principalmente, estos cambios se dan en cuanto al enfoque general del cuadro diagnóstico. Actualmente, su consideración es desde una perspectiva evolutiva como un trastorno del desarrollo.

Otros cambios que se han producido en las explicaciones del autismo, tanto en los aspectos psicológicos como neurobiológicos, son, por ejemplo, el descubrimiento y creación de la “Teoría de la Mente” en 1985 por los autores Baron-Cohen, Leslie y Frith. Esta teoría, entre muchas otras teorías que explican las deficiencias del autismo, serán desarrolladas más adelante durante la explicación del marco teórico.

Respecto a los avances en procedimientos para tratar el autismo, podemos decir que la educación ha centrado su actuación en la comunicación, haciendo la intervención mucho más pragmática y natural.

Otra aportación importante consiste en que se comienza a reconocer al “adulto autista”. Este enfoque comienza a ver el autismo como un trastorno con perspectiva de ciclo vital y no

únicamente como una alteración en la infancia. Es imperioso dar respuesta a sus necesidades y acompañar a las personas durante todas las etapas de su vida, y no únicamente en la infancia. Por último, otro de los cambios significativos de los últimos años del autismo es respecto a su terminología. En la anterior edición del manual actual de psiquiatría DSM-V, que corresponde con el DSM-IV, el autismo aparece denominado como Trastorno Desintegrativo Infantil. Sin embargo, esa terminología queda obsoleta en la nueva edición del manual (DSM-V), en la que aparece con la terminología de Trastorno del Espectro Autista. Otra de las novedades que aporta el DSM-V respecto a la edición anterior, consiste en eliminar el síndrome de Asperger de forma diferenciada. Anteriormente, se consideraba que el síndrome de Asperger era un síndrome diferente al Autismo. En la actualidad, este síndrome se incluye dentro del TEA como un subtipo de este, y además se debe especificar el nivel de severidad que presenta. Las diferencias entre TEA con buen lenguaje y Síndrome de Asperger, son mínimas, de aquí a que este último se incluyera dentro de TEA.

Recapitulando la información anterior, partimos de unos comienzos en los que a las personas con discapacidad se les marginaba y segregaba, llegando incluso a su ejecución. Con las aportaciones de médicos como Asperger o Kanner en el siglo XX, se definieron las características que engloba este trastorno y, de esta manera, se pudo identificar a muchas personas que lo presentaban para poder intervenir en aquellas deficiencias que presentaban. En la actualidad, este trastorno se denomina terminológicamente como Trastorno del Espectro Autista y la educación es una de las herramientas considerada más efectiva para la intervención.

2.3. Teorías Explicativas del Trastorno del Espectro Autista.

Son muchos los autores que han estudiado en profundidad el Trastorno del Espectro Autista con la finalidad de comprender el procesamiento cognitivo que realizan estas personas. De esta forma, poder dar explicación a algunos de los comportamientos más comunes, así como las deficiencias y dificultades en las diferentes áreas.

Como bien sabemos y hemos expuesto con anterioridad, el DSM V, indica que el autismo conlleva a afecciones en diferentes áreas. En primer lugar, en el ámbito de la comunicación social e interacción social. Y por otro lado, en lo que respecta a patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento e intereses.

Existen teorías explicativas que justifican y argumentan las deficiencias producidas en el autismo: tanto en el ámbito social y comunicativo, como en la rigidez e inflexibilidad mental. Sin embargo, las seleccionadas a continuación, están relacionadas con las deficiencias relacionadas con el ámbito social y emocional. Estas no justifican únicamente estos ámbitos y pueden explicar otro tipo de deficiencias. A continuación, se expondrán brevemente las teorías explicativas más relevantes y conocidas respecto a dicho ámbito.

2.3.1. La Teoría de la Mente

La Teoría de la Mente, (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985), consiste en la capacidad de las personas para comprender los estados mentales de uno mismo y de los demás (pensamientos, deseos, intenciones...). Esta información permite interpretar y anticipar la conducta del otro, pudiendo modificar y autorregular los propios comportamientos adecuándose a la situación. A lo largo del tiempo y durante el desarrollo, los niños y niñas desarrollan habilidades mentalistas más complejas que les permitirán establecer interacciones sociales positivas y relaciones interpersonales funcionales.

Las personas con TEA presentan una serie de alteraciones, que como consecuencia, hacen que no adquieran las capacidades nombradas anteriormente, propias de la Teoría de la Mente. Esta teoría corrobora las dificultades que presentan los niños con este trastorno en el ámbito social. Esto es debido a que sin la capacidad de anticipación y capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona, estas conductas ajenas resultan tan imprevisibles que las relaciones interpersonales resultan muy complicadas, incomprensibles y por tanto, deficientes. Las dificultades resultan significativas. En primer lugar, dificultades para comprender las emociones de los demás. Esto hace que en ocasiones presenten conductas poco empáticas. Por otro lado, dificultades para comprender interacciones y normas sociales no escritas. Dificultades para engañar, detectar el sentido figurado y los malentendidos. Además, de dificultades para comprender y anticipar cómo afectarán sus conductas o comentarios al resto de personas. Debido a la incapacidad para regular su propio comportamiento, en ocasiones pueden mostrar una excesiva sinceridad. Finalmente, pueden presentar una disminución de sensibilidad hacia los sentimientos ajenos.

Según Frith (1989), los niños autistas no distinguen entre lo que hay en el interior de su mente y lo que hay en el interior de la mente de los demás. De acuerdo con Baron-Cohen (2008), los niños con autismo tienen grandes dificultades para entender el engaño, debido a que son

incapaces de entender cómo funciona la mente de los demás. Tienden a creer que todo el mundo les dice la verdad.

Podemos observar como la Teoría de la Mente afecta tanto a la capacidad emocional como social debido a la falta de empatía y dificultad para ponerse en el lugar de los demás. Esta imposibilidad de “lectura” de los estados ajenos sería uno de los principales obstáculos para las dificultades en las interacciones sociales.

2.3.2. Teoría de la Ceguera Mental

La Teoría de la Ceguera Mental (Barón-Cohen, Leslie y Frith, 1985), sugiere que los niños que padecen este trastorno, sufren retraso en el desarrollo de la Teoría de la Mente. Es decir, dificultades a la hora de ponerse en el lugar de los demás, imaginar lo que piensan, sienten, así como entender y prever su conducta. Los afectados con TEA, pueden sorprenderse ante las conductas y reacciones de los demás, ya que, en ocasiones, no son capaces de predecirlas. Tampoco son capaces, en muchas ocasiones, de identificar intenciones ocultas en los gestos y en las palabras de los demás. En la comunicación, hay gestos que llevan consigo significados y, dependiendo del contexto, los podemos comprender. Un buen ejemplo sería el gesto de llevar el dedo índice a los labios para indicar silencio. En una sociedad donde conocemos el significado de este gesto no sería necesario indicar verbalmente la necesidad de guardar silencio en ese momento. El propio gesto implica el significado. Una persona con TEA, no lo comprendería, ya que no vería más allá del gesto de forma literal y tendría dificultades para interpretar ese significado oculto.

Debido a que la Teoría de la Ceguera Mental trata de justificar la falta de desarrollo en la Teoría de la Mente, existe un experimento para poner a prueba si la persona a la que se le realiza tiene desarrollada esta segunda. Este experimento se llama *La prueba del engaño* (Wimmer y Perner, 1983). Supuestamente, un niño sin TEA de cuatro años debería ser capaz de superarla. Esta consiste en contar al niño una corta narración sobre dos muñecas, Sally y Anne. Comenzamos diciéndole al niño que Sally ha escondido su canica en la caja y se ha ido a jugar a otra parte. Durante su ausencia, la malvada Anne ha movido la canica al cesto. Finalmente se pregunta al niño: “Cuando vuelva Sally, ¿dónde buscará la canica?”.

El niño “típico” responderá que Sally buscará la canica donde la dejó. Es decir, en la caja, ya que no sabe que Anne ha movido la canica y ha sido engañada por ella. Sin embargo, la mayoría

de los niños con TEA o Asperger, responderán que buscará la canica en el lugar en el que se encuentra (el cesto). Esta prueba nos permite darnos cuenta la dificultad para estas personas de ponerse en el lugar del otro.

La teoría de la Ceguera Mental explicaría las dificultades sociales y de comunicación de las personas con autismo. Esta teoría estaría presente también en otra serie de patologías: esquizofrenia, trastornos de conducta narcisista y trastornos de la personalidad límite entre otros.

2.3.3. Teoría de la Coherencia Central Débil

La Teoría de la Coherencia Central Débil (Uta Frith, 1989), explica las dificultades de las personas con autismo para percibir la información de forma generalista o global. Así como su tendencia a percibir más fácilmente los pequeños detalles o la información más concreta. El cerebro neurotípico siempre tiende a buscar una línea de coherencia entre todos los estímulos que recibe a través de los sentidos para poder integrarlos y agruparlos. De esta forma, toda la información recibida es agrupada con la finalidad de comprender la realidad que se está viviendo en el momento. Las personas afectadas en este aspecto, no perciben la información como un “todo” ni de forma coherente. Perciben hechos aislados los cuales son descontextualizados, en un proceso fragmentario.

Esta teoría puede explicar el porqué de las fijaciones en los intereses obsesivos y muy concretos de las personas con TEA. Sin embargo, uno de los fallos de esta teoría es el afirmar que incapacita a las personas TEA de percibir la totalidad de algo, cuando sí que pueden ser capaces de percibirla. La diferencia está en que su enfoque va a fijar mayormente su atención en las unidades de información menores.

2.3.4. Teoría de la Empatía-Sistematización

La Teoría de la Empatía-Sistematización (Baron-Cohen, 2002) explica tanto las dificultades presentes en las personas con TEA para establecer una comunicación y establecer relaciones sociales, como en aquellas habilidades excepcionales que tienen. La teoría indica que conservan intacta la capacidad de sistematización, mientras que presentan niveles más bajos de empatía cognitiva.

La lectura de la mente no es más que el componente cognitivo de la empatía (empatía cognitiva). Su segundo elemento es el reactivo, ver si una reacción emocional se ajusta a los pensamientos y sentimientos de la otra persona. Este es el elemento afectivo de la empatía (empatía afectiva). Para calibrar la empatía cognitiva y afectiva se mensura mediante una serie de cuestionarios que miden el coeficiente de empatía. En este caso, cuanto más alto se puntúe, más empático será.

Según esta teoría para explicar el autismo, no sólo hay que tener en cuenta los niveles de empatía por debajo de la media, sino también la capacidad de sistematización, que suele estar en la media o por encima. La sistematización impulsa a analizar o construir cualquier tipo de sistema, que se rige por reglas. Cuando sistematizamos, estamos buscando reglas por las que se rige el sistema para predecir cómo evolucionará.

Solemos derivar estas reglas partiendo de que A y B guardan algún tipo de relación sistémica entre sí. El siguiente paso es reflexionar sobre si hay pruebas suficientes como para afirmar que A es causa de B. Los autistas puntúan mucho más alto en sistematización que personas que no lo son, esto podría explicar en cierta manera su característica inflexible y su rigidez mental. Esta teoría, explica, por un lado, que sus niveles por debajo de la media en empatía justifican sus dificultades en comunicación. Por otro lado, su capacidad sistémica al encontrarse por encima de la media explica su focalización en temas, gusto por lo repetitivo, rigidez mental, inflexibilidad y su resistencia al cambio.

Estas teorías, que analizan el procesamiento cognitivo de las personas autistas, nos servirán a lo largo del presente trabajo para comprender el porqué de algunas de las deficiencias que presenta este alumnado. En concreto y siguiendo el tema de esta investigación, aquellas deficiencias relativas a la adquisición de competencias sociales y emocionales.

2.4. Necesidades educativas del alumnado TEA y legislación.

De acuerdo con las deficiencias en las diferentes áreas que hemos comentado anteriormente, podemos mencionar a los autores Merino y García (2001), los cuales detallan cuáles son las necesidades educativas de estos alumnos que están divididas en cinco sectores. Se escogen las necesidades nombradas por tales autores por su especificidad y la división en cinco ámbitos. De los cinco sectores descritos a continuación, nos resulta interesante la columna de “interacción social” para el presente trabajo. Esta columna nos ayudará a comprender las

necesidades educativas que tenemos que tener en cuenta a la hora de intervenir con el alumnado con TEA.

Por supuesto, debemos tener en consideración que cada alumno tendrá su individualidad y debemos conocer cuáles son las capacidades y limitaciones de cada persona. Esta tabla de necesidades no se puede aplicar a todo el alumnado de la misma manera, pues cada persona presenta diferentes tipos de necesidades.

Tabla 1.

Necesidades educativas especiales del alumnado con TEA

Interacción social	Comunicación y lenguaje	Vulnerabilidad emocional	Flexibilidad conductual	Estilo de aprendizaje
Dificultad de entender las “reglas no escritas”, pero cuando las aprenden las aplican rígidamente, dificultad en la flexibilidad	Tendencia a hacer comentarios irrelevantes que pueden interrumpir.	Puede tener dificultades para hacer frente a las demandas sociales y emocionales de la escuela	Insistencia respecto a las rutinas, resistencia a los cambios.	Dificultad para la planificación y solución de problemas, problemas de comprensión y dificultad en la comprensión de conceptos abstractos.
Dificultad para entender las reglas de la interacción social, cuándo y cómo intervenir en el aula.	Tendencia a hablar sobre un tema y sobre el discurso de otros.	Fácilmente estresado debido a su inflexibilidad.	Gama restrictiva de intereses	Centrarse en detalles poco significativos no captando las ideas principales de la situación y/o tarea.
Interpreta	Dificultad para	Tiene a menudo		Parecer

literalmente lo que se le dice.	entender un discurso	baja autoestima.	distraído y tener tiempos de
Dificultad en “leer” las emociones de los otros.	complejo, seguir una secuencia de órdenes y entender palabras con doble sentido o múltiple significado.		atención más cortos en tareas no elegidas.
Carece de “tacto”		Puede tener dificultad en tolerar sus propios errores (poca resistencia a la frustración)	
Problemas con la distancia social.		Puede ser propenso a la depresión.	
		Puede tener rabietas inesperadas	

Nota. Fuente: Merino, M. y García, R. (2001): Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo.

Con lo que respecta a la legislación vigente actual resulta de vital importancia mencionar que no se recoge explícitamente cómo intervenir con alumnado con Trastorno del Espectro Autista, pero sí con alumnado con necesidades educativas especiales.

Según el Artículo 20. Necesidad específica de apoyo educativo. Art. 71.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se entiende por alumnado con necesidad específica de apoyo educativo aquel que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar.

En el Artículo 71.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación Artículo 20. Decreto. 188/17. Necesidad específica de apoyo educativo, se recoge quiénes son aquellos alumnos que se considera que requieren de necesidades específicas de apoyo educativo. En este caso corresponde con lo siguiente: discapacidad auditiva, visual, física (motora y orgánica), pluridiscapacidad, discapacidad intelectual, trastorno grave de la conducta, trastorno del espectro autista, trastorno mental, trastorno del lenguaje o retraso global del desarrollo.

Es por esto que los alumnos con TEA, tal y como se detalla en el artículo 71 de la Ley Orgánica 2/2006, se considera alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE). De esta manera todo el equipo educativo, debe aplicar las pertinentes actuaciones específicas que requiera el alumnado según sus características y necesidades individuales.

Respecto a la normativa vigente autonómica, ORDEN ECD/913/2023, de 11 de julio, por la que se modifica la Orden ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón, y la Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva. Estas actuaciones específicas requieren de un cambio significativo en algunos de los aspectos curriculares y organizativos y están determinadas previamente por una evaluación psicopedagógica. Se debe dar una resolución de los servicios Provinciales para la determinación de necesidad específica de apoyo educativo y autorización para actuaciones específicas. Finalmente, la familia debe estar informada en todo momento.

De acuerdo con la Orden 1005/2018 de 7 de junio, en el caso en el que todas las actuaciones específicas aplicadas no fueran suficientes para el alumno ACNEAE y se considere que el cambio a otro tipo de centro será beneficioso para su competencia personal, emocional y social, dando respuesta a sus necesidades para su permanencia y promoción en el sistema educativo,

entonces sería necesario plantearse un cambio del tipo de centro. Partiendo de un centro ordinario, el alumno podría ser llevado a un centro de atención educativa preferente, para lo cual se necesita autorización de la familia. Finalmente, a un centro de educación especial, donde es necesaria la expresa conformidad de la familia (art. 11.7 D 188/17). Por otro lado, otro tipo de escolarización que puede darse es la escolaridad combinada, recogida en el Artículo 35 de la Orden 1005/2018 de 7 de junio. Esta consiste en que el alumno ACNEAE complemente su escolarización entre un centro educativo ordinario y uno de educación especial.

3. Las competencias sociales y emocionales en educación

Todo el mundo, en algunas ocasiones de nuestra vida, nos encontramos con situaciones que nos afectan emocionalmente. Estas pueden ser desde un conflicto con un ser querido, una ruptura tanto amorosa como de amistad o unas palabras hirientes hacia nuestra persona, entre otras múltiples situaciones. Es por esto que unas buenas herramientas emocionales y sociales pueden ayudar, sobre todo a los más jóvenes, a comenzar a gestionar por sí mismos sus pequeños conflictos que posteriormente se convertirán en los de la vida adulta.

Los centros educativos tradicionalmente se han centrado de forma única en transmitir los contenidos curriculares y académicos. No obstante, de forma cada vez más común, los centros educativos fomentan la importancia de las cuestiones emocionales, afectivas y sociales mediante la implementación de programas adecuados a la edad de los alumnos.

Hay contundente evidencia que señala que las prácticas de aprendizaje socioemocional pueden generar efectos positivos en el ambiente de aprendizaje del aula y los logros académicos (Bradshaw, Zmuda, Kellam y Lalongo, 2009). Esto facilita que los jóvenes expliquen sus emociones y puedan gestionarlas (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011), lo que tiene un efecto en mayores niveles de atención y concentración académica (Ikesako y Miyamoto, 2015).

En los últimos tiempos, se ha revelado evidencia de que los programas multicomponentes de la vida escolar favorecen un espacio acogedor y de apoyo que es propicio para el aprendizaje dentro de comunidades educativas (Jones y Kahn, 2017), lo que reduce los niveles de violencia dentro de la escuela (Smith y Low, 2013), tienen un impacto positivo en la autopercepción de las y los jóvenes y en sus procesos de aprendizaje (Blair y Razza, 2007).

La evidencia ha dado cuenta de impactos positivos sorprendentes a largo plazo que pueden generar las intervenciones en la salud mental y el comportamiento social (Tolan, Ross, Arkin, Godine y Clark, 2016).

Conociendo todos estos datos y el impacto positivo que genera la educación social y emocional en los centros educativos, resulta de suma importancia fomentar el desarrollo de las competencias sociales y emocionales.

La familia juega un rol muy importante para el desarrollo de las competencias sociales y emocionales según la mayoría de estudios cuya temática es la familia (Benites, 2006).

Hortal (2011, p. 97) afirma que, “si decimos, en general, que los padres son la mejor fuente de información sobre sus hijos y deberían ser los mejores aliados del centro educativo, no cabe ninguna duda de que, para estos niños, su colaboración resulta imprescindible”. Por consiguiente, la colaboración y participación de los familiares de personas con TEA en los programas educativos fomenta el desarrollo del alumno, la generalización y reforzamiento de los aprendizajes conseguidos en un contexto determinado a otros entornos, facilitando, además, que esos aprendizajes sean más estables y duraderos en el tiempo (Tortosa, 2004).

De esta manera, debemos aplicar prácticas que fomenten la colaboración entre la familia y el centro educativo. La familia resulta ser el primer agente socializante del niño debido a que es su primer contacto con el mundo y los primeros intercambios comunicativos suceden en este entorno. Por otro lado, la escuela también juega un papel muy importante por el gran tiempo que pasan en ella y las relaciones que establecen con los iguales.

Como se ha citado anteriormente y justificado con algunas de las teorías explicativas, el alumnado TEA presenta afecciones en el ámbito social y relacional.

Todas las personas que nos encontramos en este mundo tenemos derecho a establecer relaciones sociales y a relacionarnos con el entorno de forma sana y satisfactoria. Sin embargo, existen diferentes formas de procesamiento cognitivo que nos hacen únicos. Cada una de las personas tiene unas necesidades individuales diferentes y como no hay dos individuos iguales, no hay una única manera de enseñar que sirva para absolutamente todas las personas. Es por esto que, atendiendo a las necesidades individuales, debemos tener en cuenta esto a la hora de tratar de desarrollar las competencias sociales y emocionales.

Bien es cierto que el alumnado con TEA presenta de forma característica una serie de dificultades en los ámbitos contextualizados con anterioridad en el marco teórico del presente

trabajo. Sin embargo, debido a la heterogeneidad del trastorno, estas dificultades se plantean de forma diferente en cada una de las personas. A esto habría que añadir el hecho de tener en cuenta aspectos como, por ejemplo, el contexto del alumno, su edad o sus intereses personales. De esta manera el proceso de enseñanza-aprendizaje no es dos veces igual. Según Hernández (2018) las necesidades emocionales de los alumnos con autismo se han atendido de forma descontextualizada y aislada. La propia característica heterogénea del trastorno, requiere de una atención individualizada a las diferentes necesidades de cada alumno y un ajuste a los propios intereses de estos.

Como docentes, teniendo en cuenta el DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje), debemos ser capaces de poder ofrecer a nuestros alumnos (independientemente de sus capacidades o limitaciones); múltiples formas de representación, múltiples formas de implicación y múltiples formas de acción y expresión.

3.1. Propuestas de intervención para trabajar las habilidades sociales y emocionales en educación.

Las relaciones interpersonales de los niños y niñas, comienzan a forjarse con fuerza en el ámbito escolar. Esto es debido a que se relacionan con iguales y pasan gran tiempo de sus días en el colegio. Por ende, desde el colegio, los docentes, debemos cuidar también por desarrollar la educación socio afectiva desde los inicios de la educación infantil hasta la finalización de la etapa de educación secundaria. Es nuestro deber acompañar al alumnado en todos sus niveles, aportando herramientas para gestionar sus emociones y resolver conflictos adaptados a su edad y momento vital.

A continuación, vamos a comentar algunas de las metodologías utilizadas frecuentemente en educación en las que trabajamos en el ámbito de las competencias sociales y emocionales.

3.1.1. El juego. La gamificación.

El ser humano es un ser social por naturaleza como bien decía el filósofo Aristóteles. Entre el alumnado la mayoría de interacciones se realizan de forma natural dentro del propio contexto escolar.

Una situación muy importante para el desarrollo de los niños, que se produce de forma completamente natural (formando parte de nuestro desarrollo) y que tiene un papel vital en la

socialización, es el juego. Mediante este, además de poder disfrutar de su carácter lúdico y la diversión evidente que nos aporta, se establecen representaciones reales de la sociedad, así como una evidencia de las normas sociales que los niños reproducen según lo que han podido observar de la sociedad en la que viven. Este tipo de juego se denomina “simbólico” y por tanto, supone un reflejo completamente realista del entorno de los alumnos, así como de la sociedad y el mundo. Según Piaget (1946): “se puede considerar el juego como el conducto de la acción a la representación, en la medida en que evoluciona de su forma inicial de ejercicio sensorio-motor a su forma secundaria de juego simbólico o juego de imaginación”.

Fomentar situaciones que favorezcan el juego simbólico en los niños pequeños es sinónimo de fomentar la socialización. Supone una forma de aprender a relacionarnos con los demás y con el entorno ya que aprendemos las normas sociales implícitas, las interacciones con otros, habilidades emocionales y estimulamos y mejoramos las conversaciones; así como los elementos de estas.

Cuando avanzamos de etapa y llegamos a educación primaria, los juegos de tipo simbólico van desapareciendo de forma progresiva. Sin embargo, son otro tipo de juegos los que llegan. Según el conocido psicólogo Jean Piaget y su teoría psicogenética, sería en la *etapa preoperacional* cuando comenzaría a darse este tipo de juegos simbólicos, la cual va desde los dos años hasta los seis (coincidiendo este último año con el comienzo del primer año de educación primaria). Conforme su teoría, además de representar la sociedad y su realidad cotidiana, el niño, a través del juego simbólico, expresa sus deseos, fantasías e incluso llega a resolver algunas ansiedades elaborando momentos conflictivos que más adelante resuelve.

Siguiendo con esta teoría psicogenética, las edades comprendidas entre los siete y doce años, las cuales coinciden con la etapa de educación primaria, formarían parte del llamado *período de las operaciones concretas*. En este momento su pensamiento se vuelve más lógico, así como su capacidad de razonamiento, por lo que comienzan a interesarse más por los juegos con reglas por cumplir. Sustituyen el juego más individual por el colectivo.

En educación, aprovechando este momento podemos comenzar a introducir juegos colectivos como por ejemplo deportes por equipos. Mediante la realización de deporte, además de fomentar un estilo de vida saludable y unos buenos hábitos, fomentamos las interacciones sociales (Bálsamo Estévez, 2022).

El juego tal y como hemos destacado previamente, además de contener un carácter lúdico, resulta una buena motivación para aprender. Nace así la metodología de la gamificación, la cual utiliza el juego para la motivación de los estudiantes y es muy utilizada en la actualidad, sobre todo mediante las nuevas tecnologías. Esta se define como:

“El uso de estrategias, modelos, dinámicas, mecánicas y elementos propios de los juegos en contextos ajenos a éstos, con el propósito de transmitir un mensaje o unos contenidos o de cambiar su comportamiento, a través de una experiencia lúdica que propicie la motivación, la implicación y la diversión”. (Gallego-Durán et al., 2014)

Esta manera de enseñar los contenidos, predispone al alumno de una manera mucho más positiva a los contenidos, los cuales se adquieren de una forma más significativa. Uno de los objetivos es hacer partícipes a los alumnos en todo momento de su aprendizaje, teniendo estos un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, alejándose de la enseñanza pasiva tradicional donde estudiar y aprender era sinónimo de aburrido y “no motivante”. Por supuesto, mediante esta metodología estamos trabajando la socialización debido a que la mayor parte de los juegos se realizan por equipos.

3.1.2. Aprendizaje basado en problemas:

El aprendizaje basado en problemas es "un tipo de método de enseñanza activo centrado en el estudiante que presenta la creación del aprendizaje del estudiante en el contexto de la resolución auténtica de problemas" (Marra, Jonassen, Palmer & Luft, 2014, p.221). Al analizarse una situación o problema real debe plantearse la solución.

Esta metodología activa consiste en que los alumnos trabajen mediante pequeños equipos partiendo de una situación o problema que el profesor les plantea. El objetivo es que los alumnos investiguen, exploren, realicen las preguntas necesarias y de forma conjunta, y, finalmente, lleguen a una conclusión final. De este modo podrán desarrollar su capacidad de resolución de conflictos. Esta capacidad de resolución de conflictos, la podemos extrapolar a diferentes situaciones de la vida cotidiana y de la vida social.

El profesor aporta las herramientas a los alumnos para que sean ellos quienes construyan su aprendizaje y finalmente, ellos mismos serán autónomos para tomar las decisiones y llegar a un término medio entre todos. Por otra parte, aplicando esta metodología (así como cualquiera

que implique trabajo en equipo), promovemos la tolerancia a las opiniones externas, la autocrítica hacia la propia opinión y las normas de convivencia en general.

Mediante el trabajo en equipo y, especialmente, si se trata de grupos heterogéneos, fomentamos también las interacciones entre alumnos que aparentemente son diferentes entre sí.

En conclusión, las metodologías que implican trabajo en equipo entrenan las herramientas sociales y de gestión emocional que posteriormente podrá el alumno aplicar a otros contextos de su vida personal.

3.1.3. Aprendizaje cooperativo y colaborativo:

El aprendizaje cooperativo se define como una dinámica educativa que consiste en “conformar grupos pequeños a fin de que los estudiantes trabajen conjuntamente para maximizar su propio aprendizaje y el de otros” (Smith, 1996, p. 71).

Por otro lado, de acuerdo con Guitert y Giménez (2000), el aprendizaje colaborativo es un proceso social en el que, a partir del trabajo conjunto y el establecimiento de metas comunes, se genera una construcción de conocimientos.

De esta manera, nuevamente, nos encontramos ante otro tipo de metodología que promueve el trabajo en equipo, en el que todas las personas son las piezas de un “puzzle” final y que sin una de ellas, este no puede ser completado. De esta manera, el papel de todo el alumnado es activo y participativo dentro del proceso de aprendizaje.

Estas son algunas de las metodologías utilizadas actualmente en educación, todas ellas tienen en común un factor: trabajar en equipo. Nos encontramos en una sociedad que no es individual, de esta manera preparamos a los jóvenes para lo que probablemente será su futuro, trabajar en grupo por un bien común. Para que se puedan llevar a cabo, hay otro factor en común que engloba a todas ellas: tener habilidades sociales. Con la ausencia de estas, claramente no se puede llevar a cabo el trabajo en equipo y por ende, resulta difícil establecer relaciones interpersonales satisfactorias y, finalmente como consecuencia, obtenemos una imposibilidad de permanecer en la sociedad y desarrollarnos en ella.

Sabiendo esto, nos encontramos ante la siguiente cuestión: ¿entonces, qué ocurre con las personas que tienen dificultades para desenvolverse en el ámbito social? En este punto, nace la pregunta de investigación a la cuál vamos a tratar de dar respuesta en el presente trabajo.

4. Pregunta de investigación

Después del recorrido por el marco teórico y la conceptualización sobre el Trastorno del Espectro Autista, conocemos las dificultades en el ámbito de la interacción y comunicación social. Además, sabemos la importancia del desarrollo de las competencias tanto sociales como emocionales para llevar a cabo una vida plena, debido a la gran presencia que tienen estas situaciones sociales en la sociedad en la que vivimos. Es por esto que los docentes debemos facilitar herramientas para desarrollar estas competencias en el alumnado. Por supuesto, siempre adaptándonos a sus características e individualidades. Si conocemos la necesidad de presentar unas sólidas estrategias emocionales y sociales, surge la duda sobre cómo poder favorecerlas con el alumnado TEA.

De este modo, la pregunta de investigación en base a la cual se desarrolla el presente trabajo y a la que se pretende dar respuesta, se basa en un horizonte metodológico sustentado por los principios de una revisión sistemática. La pregunta de investigación es la siguiente: ¿Cómo podemos desarrollar las competencias sociales y emocionales en el alumnado con Trastorno del Espectro Autista?

5. Metodología

La metodología utilizada en el presente trabajo con la finalidad de responder a una pregunta de investigación, consiste en un horizonte metodológico que se basa en los principios de la revisión sistemática. Sin embargo, en este trabajo seleccionaremos diferentes tipos de documentos, tales como tesis doctorales, o trabajos de final de grado, además de artículos académicos para la investigación. Esta selección se diferencia de la revisión sistemática en la que se seleccionan únicamente artículos académicos con la finalidad de su estudio.

El propósito de seleccionar entre tal diversidad de documentos, es poder encontrar propuestas de intervención educativas que se hayan aplicado en un contexto real. Algo que los artículos meramente académicos no ofrecieron debido a que no se identificaron vínculos directos con el desarrollo de propuestas de intervención.

6.1 Estrategia de búsqueda

Dicha búsqueda de información se lleva a cabo mediante diferentes bases de datos como *Dialnet*, *Science Direct*, *Scopus* y *Alcorzer*. A pesar del gran prestigio de *Scopus* y *Science Direct*, y que muchos de los artículos resultan relevantes para el presente trabajo por su contenido, estos no cumplían con algunos de los criterios de inclusión que se han tenido en cuenta a la hora de seleccionar la información y que se detallarán más adelante.

Las palabras clave que han sido utilizadas para realizar las búsquedas, en el caso de todas las bases de datos han sido: “competencias y habilidades sociales y emocionales autismo” o “competencias sociales y emocionales autismo” o “habilidades sociales y emocionales autismo”, siendo un requisito indispensable que estas aparecieran en el título de los artículos, debido a que esto supone la conexión directa con el tema a investigar.

Se introdujeron diferentes palabras clave, de esta manera, realizando más de una sola búsqueda en cada una de las diferentes fuentes de información. Esto se debe a que, mediante la introducción de unas palabras clave u otras, aparecen diferentes documentos. Es por esto, que con el objetivo de recopilar todos los documentos de interés posibles, se introdujeron diferentes búsquedas.

6.2. Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión para la selección de documentos para este trabajo han sido los siguientes: i) Documentos publicados en el siglo XXI ii) Documentos publicados en español y en España; iii) Documentos cuyo título tenga una conexión clara con el tema a investigar; iv) Que su contenido permita dar respuesta a la pregunta de investigación formulada al principio.

La justificación del establecimiento de dichos criterios de selección de los documentos seleccionados es, en primer lugar, obtener unos resultados actuales debido a que son publicados en los últimos 24 años (siglo XXI). Además, que las propuestas se lleven a cabo en España, debido a que mi futura labor profesional se llevará a cabo aquí. Además, se escoge documentación en español y propuestas llevadas a cabo en España porque la normativa educativa es diferente en cada país. Por último, el título debía contener una conexión clara con la temática del trabajo.

De forma opuesta, los criterios de exclusión que se han seguido han sido los siguientes:

- i) Documentos cuyo título resultaba irrelevante y no incluía las palabras clave; ii) Documentos publicados fuera de España; iii) Documentos anteriores al siglo XXI.; iv) Contenido irrelevante para resolver la pregunta planteada.

6.3. Recolección de datos

De forma inicial y sin aplicar ningún tipo de criterio de inclusión ni de exclusión, entre todas las fuentes consultadas, se identificaron un total de 1400 documentos.

La metodología que seguí consistió en ir seleccionando documentos por orden de consulta en las diferentes fuentes. Realizando una primera búsqueda en Dialnet, siguiendo con Alcorze, después Science Direct y posteriormente Scopus.

La primera fuente en la que busqué información fue *Dialnet*, en la que se encontraron 89 documentos en total. Se realizaron diferentes búsquedas dentro de dicha fuente, introduciendo en el buscador diferentes palabras clave. En cada una de estas, se obtuvo un número diferente de resultados, algunos repetidos entre ellos y otros nuevos. Mediante la introducción de las palabras clave “competencias y habilidades sociales y emocionales autismo” en el buscador, aparecieron 13 documentos. Mediante la introducción de “competencias sociales y emocionales autismo” aparecieron 20 documentos. Finalmente mediante la introducción de “habilidades sociales y emocionales autismo” aparecieron 56 artículos. Sumando todos los documentos encontrados obtenemos un total de 89.

En una primera instancia, se descartaron aquellos que su título resultaba irrelevante para el desarrollo del trabajo. Se descartaron un total de 66 por este motivo. A continuación se descartaron 7 de ellos por estar repetidos. Seguidamente se descartaron aquellos artículos a los cuales no se podía acceder a su texto que resultaron ser 6. Otros dos artículos de los seleccionados inicialmente, también fueron descartados debido a que ambos estudios se realizaron fuera de España. Por tanto, seleccioné de esta primera fuente un total de 8 artículos.

La siguiente fuente a consultar resultó ser *Alcorze* de la cual obtuve un total de 73 documentos. De nuevo, se realizaron diferentes búsquedas dentro de dicha fuente, introduciendo diferentes palabras clave. En cada una de estas, se obtuvo un número diferente de resultados, algunos

repetidos entre ellos y otros nuevos. Mediante la introducción en el buscador de “habilidades sociales y emocionales autismo” aparecieron 47 documentos. Mientras que, mediante la introducción de las palabras clave de “competencias sociales y emocionales autismo”, aparecieron 26 artículos.

De estos 73 documentos, fueron descartados 69 por no existir conexión entre el título y la pregunta a resolver en el trabajo. Finalmente de esta fuente fueron seleccionados 4 artículos, de los cuales el texto de uno de ellos estaba repetido en la selección de la fuente previa y otro no cumplía con el criterio de inclusión de que se tratara de una investigación en España. Por tanto, quedaron seleccionados un total de 2 artículos.

A continuación respecto se buscó información en las fuentes, *Science Direct* y *Scopus*. De 147 documentos en una y 1091 en otra no fueron seleccionados ninguno. El motivo de su exclusión, es que a pesar de revisarlos y encontrar artículos relevantes para la respuesta a la pregunta planteada, uno de los criterios de inclusión es que los artículos estén escritos en español y las propuestas se lleven a cabo en España. Todo esto debido a que mi futura práctica docente se llevará a cabo en España y es interesante comprender cómo se organiza el sistema educativo y la respuesta a la diversidad que se lleva a cabo.

Respecto a *Science Direct*, la búsqueda se realizó siguiendo el mismo procedimiento que en todas. Mediante la introducción de las siguientes palabras clave en el buscador: “competencias emocionales y sociales autismo” en el buscador, aparecían 52 artículos. Mediante la introducción en el buscador de “habilidades sociales y emocionales autismo”, por otro lado aparecían 95 artículos. Un total de 147, sin embargo, de los siguientes artículos no se seleccionó ninguno debido a la irrelevancia de los títulos para el presente trabajo, ya que no se ajustaban a las palabras clave de la búsqueda y no existía ningún tipo de relación entre los contenidos de los artículos con la temática del trabajo.

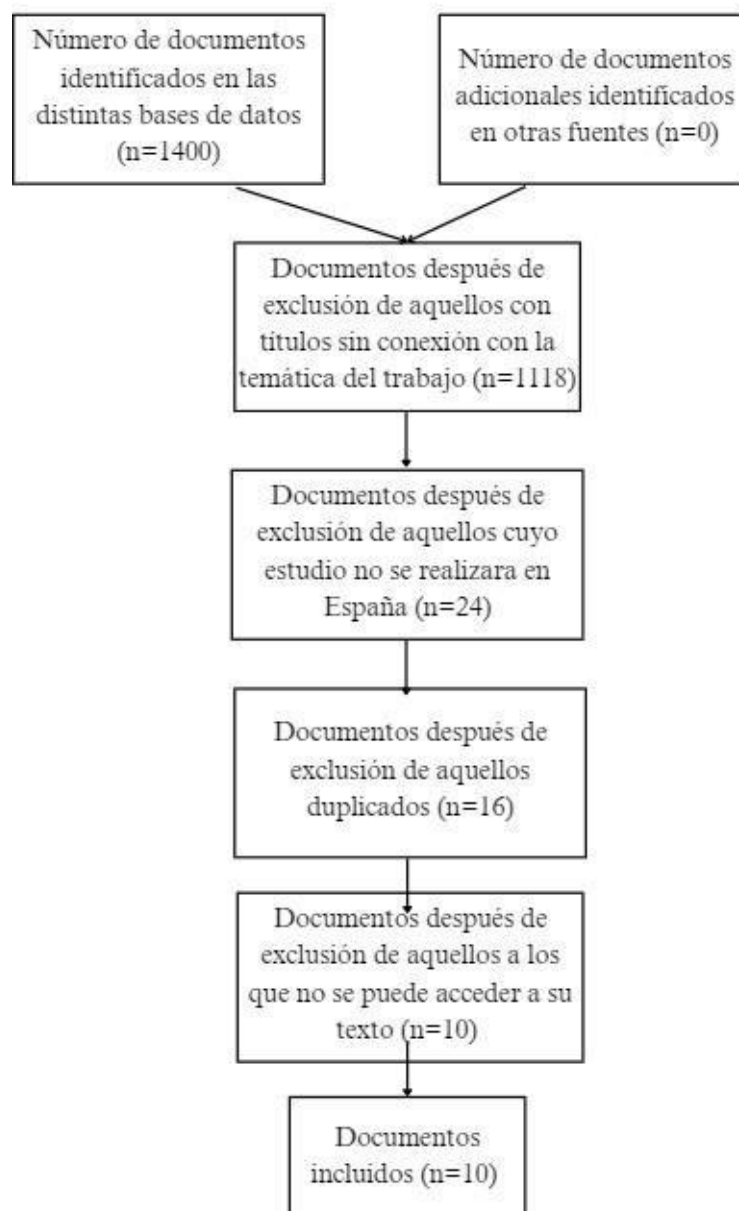
Respecto a *Scopus*, al seguir el mismo procedimiento que en las anteriores e introducir las palabras clave en el buscador, en castellano, no aparecían resultados. Sin embargo al introducir en el buscador “social, emotional, skills, autism”, aparecieron un total de 1091 artículos. Sin embargo, no se seleccionó ninguno de ellos debido a que uno de los criterios de inclusión, es que los artículos debían estar en castellano y que su investigación se hubiera dado en España y ninguno de los artículos cumplía con este.

Finalmente quedaron un total de 10 documentos seleccionados para poder dar respuesta a la pregunta de investigación que se plantea a lo largo del presente trabajo. A continuación, se

puede visualizar el procedimiento seguido para la inclusión y exclusión aplicando los criterios, a través de un diagrama de flujo.

Figura 1

Diagrama de flujo del proceso de inclusión y exclusión de los documentos para la respuesta a la pregunta de investigación



Nota. Fuentes: Elaboración propia.

6.4 Datos de codificación

Tabla 2

Tabla de artículos seleccionados

Título	Año	Autores	Población y muestra
<i>Desarrollo de la Inteligencia Emocional en el alumnado con autismo</i>	2018	Alba Hernández Núñez	Alumnado autista entre 3 y 16 años
<i>Actividades creativas grupales para la mejora de competencias sociales y emocionales de jóvenes con tea</i>	2022	Jorge Fernández Herrero	14 alumnos autistas de entre 8 y 13 años
<i>Emociones y Autismo: Respuesta educativa a sus necesidades</i>	2019	Alba Hernández Núñez, José Antonio Camacho Conde	Alumnado autista entre 3 y 16 años
<i>El desarrollo de habilidades emocionales y sociales en alumnado con trastorno del espectro autista: Una investigación colaborativa en Educación Infantil y Primaria</i>	2013	Josefina Lozano Martínez, Irina Sherezade Castillo Reche, Carolina García Martínez, Esther Motos Guerra	5 alumnos con autismo de entre 4 y 8 años
<i>Utilización de las TIC's para desarrollar las habilidades emocionales en alumnado con tea desde la colaboración escuela-familia-universidad: una experiencia en un aula</i>	2015	Sarai Merino Ruiz, Josefina Lozano Martínez	3 alumnos con TEA de educación secundaria en un aula abierta

Título	Año	Autores	Población y muestra
<i>abierta específica</i>			
<i>Desarrollar competencias emocionales y sociales en alumnado con trastornos del espectro autista</i>	2017	Sarai Merino Ruiz	Alumnado TEA
<i>Materiales didácticos para la enseñanza de habilidades emocionales y sociales en alumnado con TEA: una investigación colaborativa en educación Primaria y Secundaria</i>	2017	Josefina Lozano Martínez, María Carmen Cerezo Maíquez , Irina Sherezade Castillo Reche.	6 alumnos entre 9 y 17 años escolarizados en primaria y secundaria
<i>Proyecto de Intervención en el aula: “Música, Autismo y Emociones”</i>	2019	María Estela Morón Cabello	Aula ordinaria de 25 alumnos de 4 años, en la que hay alumnado TEA
<i>Intervención con realidad virtual inmersiva y arteterapia en personas con trastorno del espectro autista (TEA) para el desarrollo de habilidades comunicativas y resolución de problemas</i>	2018	Jorge Fernández Herrero	7 alumnos con TEA de entre 8 y 15 años.

Título	Año	Autores	Población y muestra
<i>Las habilidades sociales en el patio de recreo para el alumnado con Trastorno del Espectro Autista. Propuesta de intervención.</i>	2022	Tania Torres Daza	Alumnado TEA en educación primaria

Nota. Fuente: elaboración propia

6. Resultados

El objetivo principal de la redacción de los resultados es dar respuesta a la siguiente pregunta: “¿Cómo podemos desarrollar las competencias emocionales y sociales en el alumnado con TEA?”.

De esta manera, se han dividido estos resultados en diferentes temáticas de interés, para la respuesta de la pregunta, en las que se va a proceder a desarrollar las propuestas y posturas de cada uno de los autores, en el caso que aparezca alguna referencia en sus obras. Estos temas de interés son los siguientes: las necesidades del alumnado con autismo, la importancia de la implicación de la familia en el proceso educativo, la generalización de los aprendizajes a todos los contextos y por último, el juego, el arte y las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como herramientas para desarrollar competencias emocionales y sociales en alumnado con TEA.

6.1. Necesidades del alumnado con autismo

No podemos tratar de intervenir sin conocer previamente cuáles son las necesidades del alumnado autista. La explicación etiológica del TEA sigue siendo un enigma y desde las diferentes corrientes, se ha podido ir describiendo cuáles son las características del alumnado así como sus necesidades. Una de las características principales de este alumnado es que presenta dificultades en el ámbito de la inteligencia emocional. (Hernández y Camacho, 2019).

De esta manera, debemos tener en cuenta que las necesidades emocionales de los alumnos autistas se han atendido siempre de una forma aislada y descontextualizada. Urge la necesidad de comenzar a atender estas necesidades de forma individualizada y personalizada para cada alumno, comprendiendo la característica heterogénea de este trastorno. Siempre atendiendo a sus necesidades propias en cada momento, las cuales no tienen por qué ser las mismas en todas las personas con autismo. (Hernández, 2018). Las necesidades que requieren de mayor atención en el contexto escolar son las siguientes:

La baja autoconciencia de las emociones secundarias, (como por ejemplo: vergüenza, orgullo o culpa), el predominio de la impulsividad, sus limitaciones para identificar el estado de ánimo del otro a través de la expresión facial, una precaria capacidad empática -por no manifestar en afinidad o sintonía con películas que concluyen con un final triste- así como inconvenientes para efectuar actividades de juego simbólico. (Hernández, 2018, p.24).

Debemos poder atender a las necesidades educativas de todo el alumnado independientemente de que estas sean específicas o no. El proceso de enseñanza- aprendizaje debe ser en todo momento individualizado para todos. (Merino, 2017). La educación inclusiva no hace distinciones entre el alumnado, simplemente se centra en ofrecer el mismo número de oportunidades a todos. Continuando con Merino (2017) y respecto a las necesidades concretas del alumnado autista, sabiendo las áreas en las que pueden tener más dificultades, desde la educación debemos centrarnos en estas. Estas áreas son la comunicación, el lenguaje y las interacciones sociales. En este caso, nos centramos en el área de las interacciones sociales.

Para poder abordar las necesidades educativas especiales del alumnado, es importante que los docentes cuenten con apoyo. Este apoyo se puede llevar a cabo mediante la orientación y colaboración de especialistas en educación inclusiva. Todo esto fomenta la buena práctica y verdadera participación de estas personas. Este modelo de colaboración y flexibilidad es fundamental para crear una cultura de colaboración. (Lozano et al., 2017). Basándonos en las palabras de estos autores, podemos decir entonces, que es fundamental la colaboración entre todos los agentes que intervienen en el proceso educativo del alumno. Para que de esta manera, podamos construir una educación más inclusiva, y que, en definitiva, se dé respuesta a las necesidades de cada alumno.

6.2. La importancia de la implicación de la familia en el proceso educativo

La existencia de un núcleo familiar bien estructurado y consolidado, ha sido y es vital para el adecuado desarrollo de la persona en todas sus facetas. Teniendo en cuenta este supuesto, en aquellas personas que presentan dificultades en aspectos de su vida tan primordiales como los que manifiestan las personas con TEA, es crucial que sus familias participen, de manera activa, en las diversas vertientes de su vida, incorporando en ellas el contexto escolar. (Merino, 2017, p.151).

La familia es otro de los agentes mediante los cuales se pueden desarrollar las competencias sociales y emocionales estableciendo unos vínculos con el centro educativo. La importancia de esta, además de por motivos de supervivencia y afecto, la encontramos en aspectos socializantes y de moldeamiento (Merino, 2017). Es la familia, donde se llevan a cabo las primeras interacciones sociales. Es por esto que desde el centro educativo es conveniente la coordinación con la familia, para de esta manera ir en la misma dirección con la finalidad de favorecer el desarrollo del alumno.

La coordinación y colaboración entre la familia, el centro educativo y los profesionales que ofertan una respuesta educativa al niño con este trastorno, debe ser muy estrecha para favorecer la implicación de la familia en el proceso educativo, estableciendo así las mismas pautas en casa y en el centro escolar (Lozano, 2010; Lozano y Alcaraz, 2011). Si en el centro educativo se promueve el desarrollo de las competencias de una forma y en el ámbito familiar, de otra muy distinta, nos encontramos con una incoherencia que retrasa el proceso de aprendizaje del alumno. Sin embargo, si se establece una coordinación con la familia, será mucho más sencillo poder adquirir los aprendizajes de forma global.

La colaboración de los padres en los centros educativos en los que sus hijos se encuentren escolarizados es considerada un derecho de las familias, habiéndose convertido en uno de los indicadores de la calidad del Sistema Educativo (Colás y Contreras, 2013). Al igual que existen factores o actuaciones que fomentan la existencia de esta colaboración, también los hay que la dificultan, como son actitudes individualistas, falta de sentimiento de pertenencia a una comunidad o escasez en materias de formación e información (Martínez, 2005). De esta manera, la combinación de todos los factores educativos que son significativos para el niño y

que actúan en la misma línea con los mismos objetivos, son favorables para el desarrollo integral de la persona. (Lozano et al., 2017).

Para fomentar la colaboración entre familia y centro educativo, como docentes debemos alentar a la participación mediante actividades que impliquen a las familias. Haciéndoles sentir partícipes del proceso educativo de sus hijos y pudiendo incentivar el sentimiento de comunidad de la cual forman parte.

El estudio de Hernández (2018), trata de concretar cuáles son las dificultades emocionales en una muestra de alumnado autista. Para ello, en su estudio utiliza unos cuestionarios dirigidos a los educadores de los alumnos y a sus familias. Los resultados de esta investigación, además de confirmar las dificultades en las competencias emocionales, indican la necesidad de una acción conjunta y la coordinación entre los centros educativos y las familias. Para su estudio considera fundamental la colaboración con la familia y para hacerles partícipes, opta por aportarles información y recursos para poder trabajar al unísono. En este estudio destaca la incoherencia entre los datos aportados por la familia y los centros educativos. De esta forma, podemos considerar y reiterar de nuevo la importancia de la colaboración entre centro y familias.

En resumidas cuentas, todos los autores coinciden en que la coordinación con las familias es vital en la educación. Todos los agentes implicados en la educación del alumno deben unirse para velar por el desarrollo integral de la persona.

6.3. La generalización de los aprendizajes a todos los contextos

Como bien hemos visto en el punto anterior, es vital la implicación de las familias en la educación de los alumnos con TEA y la colaboración con los centros educativos. Pues, la finalidad de dicha colaboración, es poder actuar en conjunto con el mismo objetivo, dado que la familia es un agente fundamental para la educación del alumnado. Esta coordinación para poder trabajar en una misma dirección, nos lleva a la posibilidad de poder generalizar los aprendizajes de los alumnos a diversos contextos.

Para mejorar las competencias sociales y emocionales, es muy positivo ampliar estos momentos de participación a la vida cotidiana y a diversas formas de participación en la sociedad. Como indica Solé i Gallart (1996), estos aprendizajes, no deben tener únicamente

lugar en el entorno familiar o escolar, sino que debemos ampliar el contexto donde la persona participa. Para esto es necesario la existencia de una atención y un entendimiento en los ambientes en los que las personas viven. Es muy positivo que desde la educación, amplíemos los contextos a los que los alumnos pueden acceder para ampliar la posibilidad de aprendizaje en diferentes contextos. Puesto que es una realidad que las personas con autismo, en muchas ocasiones por sus características y dificultades, tienen una experiencia vital más limitada. Debemos eliminar barreras para crear una sociedad más tolerante con la diferencia y esto lo podemos hacer desde la educación. Es fundamental el poder incrementar las oportunidades para que el alumnado desarrolle su aprendizaje en contextos diversos a un aula. Por esto, una buena forma de aprendizaje de competencias emocionales y sociales podría ser mediante una salida o excursión al exterior. Así, el alumnado podrá aplicar sus aprendizajes a otros contextos diversos y de esta forma generalizarlos.

Respecto a los materiales didácticos existentes para la mejora de las competencias sociales y emocionales, la mayoría de ellos, tienen como característica la significatividad y poder aplicar este aprendizaje en distintos contextos familiares y naturales para el alumno. Según Hwang y Hughes (2000), confirmamos que una intervención educativa con alumnado con TEA en contextos naturales favorece positivamente su competencia social. Por esto, todo el material didáctico orientado al desarrollo de competencias sociales y emocionales, además de resultar significativo, debe permitir al alumno relacionarlo con otros contextos diferentes.

Por otro lado y según la investigación colaborativa de Lozano et al. (2017), el uso de las historias sociales e historias emocionales, fomentan la capacidad de comprensión de emociones y creencias y otras habilidades sociales que no son enseñadas de forma explícita y que forman parte de las relaciones sociales espontáneas y naturales.

De esta manera, existen estudios que informan de la posibilidad de que personas con TEA aprendan a realizar tareas de comprensión de emociones y creencias y sus positivos resultados tras la implementación de propuestas para ello (Hadwin, Baron-Cohen, Howlin y Hill, 1996). Sin embargo, no se ha hallado que tales aprendizajes permitan que los alumnos extrapolen a sus habilidades cotidianas de interacción y comunicación social. Es decir, no se ha hallado que sean capaces de generalizar sus aprendizajes en todos los contextos. Por tanto, nos encontramos con una gran dificultad característica del alumnado autista. Recapitulando, el alumnado autista es capaz de mejorar y desarrollar favorablemente sus competencias sociales

y emocionales a través de la implementación de diversas propuestas y programas. Sin embargo, existe dificultad para transferir los conocimientos aprendidos al resto de contextos.

Esto es lo que plantea Merino (2017) en su tesis doctoral, pues es fundamental que los alumnos con TEA consigan generalizar los conocimientos adquiridos en un contexto a otros diferentes. Los docentes debemos intentar que los aprendizajes adquiridos permanezcan en el tiempo y cuando se encuentren en una situación o contexto similar, sean capaces de aplicar sus conocimientos ya adquiridos. Lo ideal respecto a enseñanza es mostrar contextos naturales y conocidos, sin embargo, debido a las características del alumnado autista, en algunas ocasiones debemos optar por una enseñanza más estructurada.

Es aconsejable que los métodos educativos que se apliquen para este alumnado se dirijan hacia la generalización de los aprendizajes implicando a todos los agentes educativos que participan, en las decisiones que le atañen: profesorado, familia y otros profesionales, dado que se ha observado que este procedimiento, al igual que planteaban Castro-Zubizarreta y García-Ruiz (2016), Tortosa (2004) y Hortal (2011), fomenta el desarrollo del alumno, la generalización y reforzamiento de los aprendizajes conseguidos en un contexto determinado a otros entornos. Por ello, es esencial promover una enseñanza en la que se establezca una relación de colaboración entre docentes y familias dentro de contextos familiares y naturales para los alumnos. De esta manera, se le permitirá adquirir estas capacidades, con la finalidad de aportar las herramientas para poder ser funcional y vivir de forma normalizada (Lozano et. al, 2017).

Gracias al estudio de Moreno, Aguilera, Saldaña y Álvarez (2005), podemos saber que los procesos educativos destinados a la mejora del reconocimiento de emociones, predicción de creencias, y desarrollo social que se han llevado a cabo en situaciones reales y contextos naturales, tienen como consecuencia, la mayor generalización y extensión y transferencia de estos aprendizajes a otros contextos.

6.4. El juego, el arte y las TIC como herramientas para desarrollar competencias emocionales y sociales en alumnado con TEA

Siguiendo en la misma línea y partiendo de la necesidad de crear situaciones de aprendizaje en el propio entorno natural y en el contexto habitual del alumno, podemos encontrar espacios que nos ofrece el centro educativo. Espacios como el patio del recreo, gracias a su naturaleza lúdica y familiar para el alumnado, suponen una oportunidad para llevar a cabo el aprendizaje y el

desarrollo de competencias de índole social. De acuerdo con Chaves (2013), se trata de un espacio que facilita el desarrollo total de los alumnos a través de la actividad física y la interacción y socialización con el alumnado. Durante el tiempo de recreo, los alumnos se pueden expresar y actuar de diversas formas, pero siempre teniendo en cuenta, en qué y con quién, quieren pasar ese tiempo.

Es importante que acompañemos el aprendizaje en este espacio tal y como lo hacemos desde el aula debido a que la importancia del juego permitirá trabajar con el alumnado TEA, tanto las habilidades sociales como de juego, puesto que son uno de los principales aspectos a considerar, ya que, a través de ellas, se impulsará el desarrollo de muchas otras habilidades (Jiménez, 2006). Y es que como hemos comentado con anterioridad, la gamificación es una de las metodologías donde se pueden desarrollar competencias sociales debido a la importancia de las interacciones con otros, así como el aprendizaje de las normas sociales.

El alumnado autista puede encontrar dificultades en el patio del recreo tales como la interacción social, las habilidades de juego y la atención (Francisco Nielfa, 2016). Es aquí donde el docente debe aportar herramientas que fomenten su inclusión. Se deben llevar a cabo en todo momento las adaptaciones pertinentes de acuerdo a las necesidades particulares de cada alumno.

Otra herramienta efectiva para el desarrollo de las competencias sociales y emocionales es mediante las actividades artísticas de acuerdo con las necesidades sensoriales de cada alumno. Es por esto la gran importancia que hemos comentado con anterioridad de la necesidad de personalizar el aprendizaje a las necesidades individuales de cada alumno.

Los resultados del estudio realizado por Jorge Hernández Herrero (2022) en su tesis doctoral, indican que mediante el uso de actividades artísticas, el alumnado TEA es más propenso a socializar e intercambiar sus estados emocionales con otros compañeros. Otras áreas donde adicionalmente se encuentran mejoras significativas, son en la inflexibilidad ante cambios, la comunicación no verbal, en las estereotipias y reactividad sensorial.

La Asociación Americana de Arte Terapia, define la disciplina de la Arteterapia así: La Arteterapia es una profesión de la salud mental en la que los clientes, con la mediación del arte-terapeuta, utilizan el medio artístico, el proceso creativo y la obra artística resultante para explorar sus sentimientos, resolver los conflictos emocionales, fomentar el autoconocimiento, controlar el comportamiento y las adicciones, el desarrollar habilidades sociales, mejorar la orientación en el mundo real, reducir la ansiedad y aumentar la autoestima. Uno de los objetivos

de la Arteterapia consiste en mejorar o restaurar las funcionalidades del individuo, así como su sentido de bienestar personal (American Art Therapy Association, 2016).

A la hora de tratar con individuos con TEA, las estrategias propias de una intervención mediante el arte deben adaptarse a sus necesidades y capacidades (Oster y Gould, 1987). La propia naturaleza de estas intervenciones ofrece la posibilidad de familiarizar a estos niños con diferentes medios artísticos que pueden facilitar su necesidad de estimulación sensorial (Schweizer et al., 2014). Al mismo tiempo, el trabajo con grupos sugiere el diseño de actividades colaborativas dentro del proceso creativo, favoreciendo la generación de entornos de interacción social, uno de los aspectos donde esta población muestra más dificultades (Gabriels, 2003). El entorno familiar de los niños con TEA constituye un factor especialmente influyente en su proceso de desarrollo. Las intervenciones mediante el arte ofrecen la flexibilidad adecuada para incorporar dicho entorno a diferentes niveles (Riley y Malchiodi, 1994), siempre adaptándose a las necesidades y capacidades del niño.

Los autores Schweizer et al. (2014) sugieren que el arte sirve como medio alternativo de comunicación para estos niños, proporcionando un entorno seguro donde desarrollan habilidades comunicativas y expresivas (Bragge y Fenner, 2009; Elkis-Abuhoff, 2008; Evans y Dubovski, 2001; Henley, 1999). Concluyendo, las investigaciones sobre la materia, fundamentalmente casos de estudio, muestran un alto grado de heterogeneidad pero sugieren beneficios potenciales de las intervenciones mediante el arte en alumnado con TEA tanto en comunicación social como en los patrones de comportamiento restrictivo y repetitivo (Schweizer et al., 2014; Schweizer et al., 2017).

Existen diferentes propuestas relacionadas con esta temática, pero de acuerdo con la de Fernández (2022), se puede observar en los resultados como tras la aplicación de dicha propuesta observamos mejoras significativas en distintas áreas. Estos resultados se han comparado entre un grupo de control y otro grupo al que sí se le ha aplicado la propuesta. Dichas áreas que han mejorado con la aplicación de la propuesta son las habilidades sociales y emocionales. De acuerdo con los resultados de la investigación, se confirma que el uso del arte como medio de expresión en un contexto grupal, favorece la socialización del alumnado TEA, así como compartir sus emociones y establecer vínculos con el resto de compañeros. Además de mejorar transversalmente otras habilidades como la adaptación, estereotipia, inflexibilidad y desarrollo de competencias comunicativas entre otras. (Fernández, 2022).

Siguiendo en la misma línea respecto a las posibilidades que nos pueden aportar las áreas artísticas para trabajar con alumnado TEA, nos encontramos con la música. La musicoterapia en el ámbito de educación especial ejerce una acción beneficiosa en alumnado con NEE como por ejemplo: favorecer la manifestación de tensiones, problemas, inquietudes, miedos o bloqueos. Actúa como alivio disminuyendo la ansiedad. También sirve como medio de expresión y comunicación, favorece el desarrollo emocional, mejora de un modo considerable las percepciones, motricidad y afectividad del alumnado, entre otros beneficios. (Lacarcel 1990). Dentro de esta individualidad, junto a la complejidad cerebral, consideramos a la música como uno de los elementos con mayor capacidad para la integración neurofuncional y neuropsicológica. Tiene una compleja actividad cerebral que contribuye a desarrollar la percepción sonora, estados de ánimo, conductas cognitivas, perceptivo-motrices entre otras. La actividad se sintetiza en una función tanto receptiva como ejecutiva del cerebro, que permite modificar conductas. (Lacarcel, 2003)

Por otro lado, las nuevas tecnologías han llegado para quedarse en nuestra sociedad de forma definitiva. En la actualidad, existen múltiples recursos en el ámbito educativo, pues pueden suponer un medio tecnológico de apoyo a la intervención educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE), y en particular de las personas con TEA (Lozano et al. 2013). Al mismo tiempo los medios digitales favorecen el trabajo autónomo, se adaptan a las características de cada uno, respetando su ritmo de aprendizaje; favoreciendo de este modo la mejora de su autoestima, el desarrollo de la capacidad de autocontrol y disminuyendo la frustración ante los errores. Son por tanto una herramienta muy atractiva y un potente recurso para las personas con TEA en varios ámbitos: educación, comunicación, ocio y tiempo libre, pero es especialmente en el campo de la educación y del desarrollo de la comunicación donde están imponiendo su uso, cada vez más imprescindible, con mayores posibilidades (Tortosa, 2004).

Es destacable el siguiente estudio que prueba la eficacia de una intervención educativa sobre la comprensión de emociones y creencias en alumnado con TEA para la mejora en sus habilidades sociales. Este estudio es llevado a cabo por Lozano et al. (2013) y los resultados obtenidos muestran que los participantes en esta investigación mejoraron su rendimiento en relación a las destrezas anteriormente especificadas. Se muestran avances significativos en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales tras la aplicación de la intervención.

Esta propuesta se lleva a cabo mediante el trabajo colaborativo de maestros de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje y el uso de un software para la mejora de la comprensión de las emociones. De esta manera volvemos a comprobar de qué manera es beneficiosa una colaboración entre todos los agentes participantes en la educación y la importancia de la docencia compartida para la mejora de competencias.

Recapitulando los resultados anteriores de los artículos seleccionados, podemos sostener que las competencias sociales y emocionales en alumnado TEA, se pueden desarrollar de diversas formas. Estas formas en primer lugar, deben adaptarse al individuo, a sus características, limitaciones, intereses, edad evolutiva o contexto. Pues el hecho de tener autismo, no implica que las necesidades del alumnado sean idénticas en todos los casos. De la misma forma que el resto, cada persona tendrá diferentes dificultades en ámbitos distintos o no de la misma manera. Por otro lado, según los estudios seleccionados, podemos afirmar que en la actualidad existen diversas propuestas que resultan efectivas para el desarrollo de las competencias sociales y emocionales. Estas investigaciones revelan que las propuestas son efectivas y que el alumnado TEA es capaz de adquirir las competencias sociales y emocionales. Sin embargo, el alumnado presenta grandes dificultades para aplicar el aprendizaje ya adquirido a otros contextos diferentes. Por ende, los docentes debemos ofrecer unas experiencias de aprendizaje que resulten significativas para que el alumnado pueda generalizar el aprendizaje adquirido al resto de contextos.

Esto lo conseguiremos a través de ofrecer situaciones de aprendizaje en contextos naturales y familiares para el alumnado. Para poder conseguir además que este aprendizaje se integre de forma global en todos los contextos del alumno, debemos poder establecer una relación con la familia de comunicación y participación activa en la vida educativa del alumno. Debemos actuar en la misma dirección creando una red entre todos los profesionales y familia que velan por el desarrollo de este. Es vital la participación e implicación de la familia para una favorable evolución del alumno.

Además, es importante aprovechar algunos de los recursos y disciplinas de los centros y beneficiarnos de cualquier tipo de oportunidad de interacción social para desarrollar las competencias tanto sociales como emocionales. Esto lo podemos encontrar en el juego que da lugar tanto en el recreo, como mediante la realización de deportes o cualquier tipo de actividad que suponga una interacción social. Otras disciplinas destacables son las artísticas, como la

educación plástica y la música. Pues a través de ellas y según los estudios que hemos desarrollado anteriormente, aportan entre sus múltiples beneficios, la capacidad de fomentar el desarrollo de habilidades tanto sociales como emocionales. Finalmente, también podemos desarrollar estas competencias mediante el uso de un recurso cotidiano en la actualidad, como son las TIC. Podemos explotarlas y aprovecharnos de sus beneficios, no solo para el desarrollo de competencias sociales y emocionales, también de otros tipos de aprendizaje. El aprendizaje mediante esta herramienta puede ser de gran significatividad debido a que se trata de un recurso que no solo encontramos en los centros educativos, si no en las casas del alumnado, esto facilita la generalización de los aprendizajes.

Por consecuencia, para el desarrollo de las competencias sociales y emocionales, podemos decir que, necesitamos crear situaciones de aprendizaje que sean significativas para el alumnado, para que de esta manera puedan generalizarse al resto de contextos de su vida.

7. Conclusiones

Tras la realización de la revisión bibliográfica y la indagación en los documentos seleccionados para el presente trabajo, podemos decir que los propósitos del trabajo se han cumplido de forma satisfactoria.

En primer lugar, se ha dado respuesta a la pregunta de investigación planteada como punto de partida en la búsqueda de información: “¿Cómo desarrollar las competencias sociales y emocionales en el alumnado TEA?”. La respuesta de esta pregunta se ha llevado a cabo mediante la búsqueda e investigación de la bibliografía seleccionada a través de unos criterios de selección. La finalidad de estos criterios, era poder reducir la búsqueda a un contexto cercano en el que se desarrollará mi futura práctica profesional.

En resumen, he podido observar la efectividad de las propuestas de intervención seleccionadas para desarrollar competencias sociales y emocionales. Esto, a través de los resultados de la documentación escogida. Por otro lado, una respuesta afirmativa a la cuestión sobre si es posible desarrollar una mejora en las competencias sociales y emocionales del alumnado TEA. Sin embargo, hemos encontrado una dificultad que ocurre en el aprendizaje de estas competencias por parte de este alumnado. El obstáculo que impide progresar en el aprendizaje y el desarrollo de estas competencias, es la dificultad para la generalización de los aprendizajes

adquiridos a otros contextos diferentes. Para ello, mediante la lectura bibliográfica, se han encontrado herramientas para que este aprendizaje sea efectivo y significativo. Esto, tal y como se cita en el punto anterior, se lleva a cabo mediante la propuesta de situaciones educativas en contextos reales y cercanos al alumnado. Igualmente, son destacable las propiedades de otras metodologías y disciplinas que fomentan el desarrollo de las competencias emocionales y sociales. Dichas, están evidenciadas por los resultados de las investigaciones nombradas anteriormente en el texto.

De la misma manera que he comentado el logro de los objetivos planteados, debo nombrar aquellas limitaciones y obstáculos que he encontrado a la hora de realizar este trabajo. Dichas limitaciones, las he encontrado en la búsqueda de información en las diversas fuentes académicas en las que he consultado. A pesar de contar con una importante cifra de artículos en las diferentes fuentes de consulta, los criterios de inclusión y exclusión planteados, me han limitado a escoger tan solo aquellos que se ciñeran a estos de forma muy rigurosa. No obstante, esta limitación ha sido indispensable para centrar la búsqueda en aquella información que fuera a resultar realmente relevante para la respuesta de la pregunta de investigación planteada.

En las primeras fases de la elaboración de este trabajo académico, me he encontrado con algunos obstáculos. No obstante, estas dificultades han formado parte de mi proceso de aprendizaje. Uno de los errores que cometí al comienzo fue no establecer unos objetivos claros en base a los cuales iba a desarrollar mi trabajo. Sin embargo, esto lo solventé estableciendo un objetivo preciso y la formulación de una pregunta de investigación, en torno a la que se ha vertebrado la redacción de todo el trabajo.

Tal y como se hace referencia en el apartado de justificación de la elección del tema del trabajo, mi motivación en la elección de este tema es la posible aplicación en la práctica profesional. De esta manera, mediante la investigación, he podido aprender estrategias para el desarrollo de competencias sociales y emocionales, especialmente para el alumnado con TEA.

También, el presente trabajo por su naturaleza ha fomentado la reflexión en cuestiones relativas a la educación inclusiva. De igual modo, la reflexión respecto a la diversidad que se encuentra dentro de las aulas en la praxis docente actual.

El aprendizaje debe adaptarse a las necesidades e intereses de cada alumno con autismo, de forma individual, sin embargo, esto también ocurre con el resto de alumnado. Por otro lado, las metodologías y las respuestas que se plantean para desarrollar las habilidades sociales y

emocionales específicas para alumnado autista, no tienen mucha diferencia con las intervenciones más “generales”.

Sabiendo esto y basándonos en el paradigma de la educación inclusiva, así como en el Diseño Universal del Aprendizaje, es importante con nuestras aportaciones como futuros docentes, tratar de construir un sistema educativo flexible en el que quepa todo el tipo de alumnado. Dentro de este sistema, se debe tratar de cubrir las necesidades de todos los alumnos, los cuales tendrán las mismas oportunidades de participación.

Para que la educación sea realmente inclusiva, debe existir un trasfondo social en el que predominen los valores de empatía, inclusión, tolerancia y respeto hacia los demás y a la diversidad. Los centros educativos mediante la enseñanza de competencias sociales y emocionales, juegan un papel fundamental en la construcción de una sociedad inclusiva. No son las personas quienes deben de adaptarse a la sociedad, si no que es la sociedad la que debería ser más flexible y abierta para que todo el mundo tenga cabida en ella. De la misma manera ocurre con el sistema educativo, ya que este es un mero reflejo de la sociedad en la que vivimos.

Como dijo Nelson Mandela: “La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo”. En definitiva y tomando como ejemplo estas palabras, somos los propios docentes quienes podemos cambiar desde dentro la educación para que esta sea inclusiva.

8. Referencias Bibliográficas

- American Psychiatric Association. (2013). Guía de consulta de los diagnósticos del *DSM-V*. Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría.
- Artigas-Pallares, J., & Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría/Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587.
<https://doi.org/10.4321/s0211-57352012000300008>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Balbuena, F. (2007). Breve revisión histórica del autismo. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 27(2).
https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352007000200006#bajo
- Bálsamo Estévez, MG. Teoría Psicogenética de Jean Piaget. Aportes para comprender al niño de hoy que será el adulto del mañana. Paraná: Facultad "Teresa de Ávila". Centro de Investigación Interdisciplinar en Valores, Integración y Desarrollo Social, 2022. (Cuadernos de Psicología y Psicopedagogía; 7)
- Baron-Cohen. (2008). *Autismo y Síndrome de Asperger*. Alianza Editorial.

Confederación Autismo España. (2023). *Datos de alumnado general no universitario con trastorno del espectro del autismo.*

https://autismo.org.es/wpcontent/uploads/2023/05/Informe_Educacion_2021_2022_AutismoEspana.pdf

DECRETO 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Díaz Esteve, J.V. (2000). *Introducción a los métodos de Investigación Y Medición Psicológicos; construcción de cuestionarios, escalas y tests.* Valencia: C.S.V.

Fernández-Herrero, J. (2018). *Intervención con realidad virtual inmersiva y arteterapia en personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) para el desarrollo de habilidades comunicativas y resolución de problemas.*
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/103129/10/tesis_jorge_fernandez_herrero.pdf

Frith. (1989,2003). *Autismo. Hacia una explicación del enigma.* Alianza Editorial.

Gallego-Durán, F. J., Molina-Carmona, R., & Largo, F. L. (2014). *Gamificar una propuesta docente. Diseñando experiencias positivas de aprendizaje.*

<https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/39195/1/Gamificacio%cc%81n%20%28definico%cc%81n%29.pdf>

Hernández, A. (2018). Desarrollo de la inteligencia emocional en el alumnado con autismo. *Revista de Investigación y Educación En Ciencias de la Salud, Vol.3* (Nº2).

Hernández, A., & Conde, J. A. C. (2020). Emociones y Autismo: Respuesta educativa a sus necesidades | Emotions and Autism: Educational response to your needs. *Espiral, 13*(26), 41-53. <https://doi.org/10.25115/ecp.v13i26.2665>

Herrero, J. F. (s. f.). Actividades creativas grupales para la mejora de competencias sociales y emocionales de jóvenes con TEA. *Artseduca, 34*, 107-122. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6474>

Martínez-Casasola Hernández. (2020, agosto 19). *La teoría de la coherencia central: en qué consiste y cómo explica el autismo*. Portal Psicología y Mente.

Martínez, J. L., Del Carmen Cerezo Maíquez, M., & Reche, I. S. C. (2017). Materiales didácticos para la enseñanza de habilidades emocionales y sociales en alumnado con TEA: una investigación colaborativa en educación Primaria y Secundaria. *Educatio Siglo XXI, 35*(3 Noviembre), 39. <https://doi.org/10.6018/j/308891>

Martínez, J. L., Reche, I. S. C., Martínez, C. G., & Guerra, E. M. (2013). El desarrollo de habilidades emocionales y sociales en alumnado con trastorno del espectro autista : una investigación colaborativa en Educación Infantil y Primaria. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia, 26*, 1-11.

<https://ddd.uab.cat/record/112701?ln=en>

Martínez, J. L., & Ruiz, S. M. (2015). Utilización de las TIC's para desarrollar las habilidades emocionales en alumnado con TEA desde la colaboración escuela-familia- universidad: una experiencia en un aula abierta específica. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 31, 1-16. <https://ddd.uab.cat/record/131902>

Merino, S. (2017). *Desarrollar competencias emocionales y sociales en alumnado con trastornos del espectro autista: una propuesta de colaboración Familia-Escuela* [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia.

Merino, M. y García, R. (2001): *Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo*.

Morón, M. (2019). Proyecto de Intervención en el aula: “Música, Autismo y Emociones”. [Trabajo de fin de grado, Universidad de Zaragoza]. Alcorze.

ORDEN ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.

Organización de las Naciones Unidas Para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022). *Marco para la transformación educativa basado en el aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe*.

Piaget, J. (s. f.). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño, imagen y representación*. Fondo De Cultura Económica USA.

Rivera, I (2023). *Desarrollo de la teoría de la mente en autismo*. *Indiv. Boletín de estudios e investigación*. 23, 91-112. doi 10.37382/indivisa.vi23.106

Rivière, A. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Editorial Trotta.

Torres, T. (2022). *Las habilidades sociales en el patio de recreo para el alumnado con Trastorno del Espectro Autista. Propuesta de intervención*. [Trabajo de fin de grado, Universidad de Zaragoza]. Alcorze.

UNESCO (2008). «La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro». 48.^a Conferencia Internacional De Educación. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTE_D_48-3_Spanish.pdf.

9. Anexos

Figura 2

Niveles de gravedad del Trastorno del Espectro Autista

TABLA 2 Niveles de gravedad del trastorno del espectro del autismo

Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
Grado 3 "Necesita ayuda muy notable"	Las deficiencias graves de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal causan alteraciones graves del funcionamiento, inicio muy limitado de las interacciones sociales y respuesta mínima a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona con pocas palabras inteligibles que raramente inicia interacción y que, cuando lo hace, realiza estrategias inhabituales sólo para cumplir con las necesidades y únicamente responde a aproximaciones sociales muy directas.	La inflexibilidad de comportamiento, la extrema dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos interfieren notablemente con el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad intensa/dificultad para cambiar el foco de acción.
Grado 2 "Necesita ayuda notable"	Deficiencias notables de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal; problemas sociales aparentes incluso con ayuda <i>in situ</i> ; inicio limitado de interacciones sociales; y reducción de respuesta o respuestas no normales a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona que emite frases sencillas, cuya interacción se limita a intereses especiales muy concretos y que tiene una comunicación no verbal muy excéntrica.	La inflexibilidad de comportamiento, la dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos aparecen con frecuencia claramente al observador casual e interfieren con el funcionamiento en diversos contextos. Ansiedad y/o dificultad para cambiar el foco de acción.

Trastorno del espectro del autismo

TABLA 2 Niveles de gravedad del trastorno del espectro del autismo (cont.)

Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
Grado 1 "Necesita ayuda"	Sin ayuda <i>in situ</i> , las deficiencias en la comunicación social causan problemas importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de otras personas. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar con frases completas y que establece comunicación pero cuya conversación amplia con otras personas falla y cuyos intentos de hacer amigos son excéntricos y habitualmente sin éxito.	La inflexibilidad de comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y de planificación dificultan la autonomía.

Nota. Fuentes: Guía de consulta de los diagnósticos del DSM-V (2013).