



Universidad  
Católica de  
Valencia  
San Vicente Mártir

Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación  
Grado en Maestro en Educación Primaria

---



Universidad  
Católica  
de Valencia  
San Vicente Mártir

**ARTE Y TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA:  
GUÍA DE ACTIVIDADES ARTÍSTICAS PARA PROFESORES Y FAMILIAS**

*Presentado por:*

*D<sup>a</sup> Diana Tórtola Orozco*

*Dirigido por:*

*Dra. D<sup>a</sup> María Amparo Fernández Vidal*

*Valencia, a 27 de mayo de 2022*



---

## ÍNDICE

<b>Resumen .....</b>	<b>.....</b>
<b>Resum .....</b>	<b>.....</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>.....</b>
<b>1. Introducción.....</b>	<b>1</b>
<b>2. Objetivos .....</b>	<b>6</b>
2.1. Objetivos generales .....	6
2.2. Objetivos específicos .....	6
<b>3 Metodología.....</b>	<b>7</b>
<b>4. Marco teórico.....</b>	<b>13</b>
4.1 Introducción al autismo .....	13
4.1.1 Desarrollo histórico: orígenes y antecedentes.....	13
4.1.2 Definición .....	16
4.1.3 Etiología .....	19
4.1.4 Síntomas y características.....	21
4.1.5 El papel de las familias.....	23
4.1.6 Autismo en la escuela. Manifestaciones en el entorno educativo .....	27
4.2 Arte y autismo.....	31
4.2.1 Arte en niños con Trastorno del Espectro Autista.....	31
4.2.2 Creatividad y autismo .....	33
4.2.3 El papel del arte en la educación .....	36
4.2.4 La expresión plástica como instrumento didáctico.....	39
4.2.5 Arteterapia .....	41
4.3 Marco legislativo .....	45
<b>5. Desarrollo: Guía de Intervención .....</b>	<b>48</b>
<b>6. Conclusiones .....</b>	<b>112</b>
<b>7. Lista de referencias .....</b>	<b>118</b>
<b>8. Anexos .....</b>	<b>134</b>



## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Cuadro resumen de la evolución del TEA en el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales.....	18
--	----



## Resumen

El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) versa sobre la fundamentación teórica del Trastorno del Espectro Autista (TEA) y su vinculación con el arte. A partir de su estudio, dirige su objetivo principal en la propuesta de una guía de intervención centrada en la aplicación de una serie de actividades fundamentadas en el ámbito artístico que permita trabajar (tanto en el ámbito escolar, como en el familiar) las áreas más afectadas por el trastorno, favoreciendo el desarrollo integral y la adaptación al medio de las personas con TEA.

La guía contiene actividades sugeridas para realizar con alumnado con TEA, pero también con el resto de alumnos, de modo que faciliten la consecución de una educación inclusiva y puedan beneficiarse de los aprendizajes que pueda reportar el uso del arte.

Finalmente, como conclusiones, se reflexiona sobre el desarrollo del trabajo analizando las limitaciones encontradas, propuestas de mejora, así como futuras líneas de actuación que faciliten el correcto desarrollo de las personas con TEA.

**Palabras clave:** Trastorno del Espectro Autista (TEA), arte, creatividad, educación, docentes, familia.



## Resum

El present Treball de Fi de Grau (TFG) versa sobre la fonamentació teòrica del Trastorn de l'Espectre Autista (TEA) i la seua vinculació amb l'art. A partir del seu estudi, dirigix el seu objectiu principal en la proposta d'una guia d'intervenció centrada en l'aplicació d'una sèrie d'activitats fonamentades en l'àmbit artístic que permeta treballar (tant en l'àmbit escolar, com en el familiar) les àrees més afectades pel trastorn, afavorint el desenrotllament integral i l'adaptació al mig de les persones amb TEA.

La guia conté activitats suggerides per a realitzar amb alumnat amb TEA, però també amb la resta d'alumnes, de manera que faciliten la consecució d'una educació inclusiva i puguen beneficiar-se dels aprenentatges que puga reportar l'ús de l'art.

Finalment, com a conclusions, es reflexiona sobre el desenrotllament del treball analitzant les limitacions trobades, propostes de millora, així com futures línies d'actuació

**Paraules clau:** Trastorn de l'Espectre Autista (TEA), art, creativitat, educació, docents, família



## **Abstract**

This Final Degree Project (TFG) deals with the theoretical basis of Autism Spectrum Disorder (ASD) and its relationship with art. From its study, its main objective is the proposal of an intervention guide focused on the application of a series of activities based on the artistic field that allows to work (both in the school and family environment) the areas most affected by the disorder, favoring the integral development and adaptation to the environment of people with ASD.

The guide contains suggested activities to be carried out with students with ASD, but also with the rest of the students, in order to facilitate the achievement of an inclusive education and to allow them to benefit from the learning that the use of art can bring.

Finally, as conclusions, we reflect on the development of the work, analyzing the limitations encountered, proposals for improvement, as well as future lines of action to facilitate the proper development of people with ASD.

**Key words:** Autism Spectrum Disorder (ASD), art, creativity, education, teachers, family.



## 1. Introducción

Desde la introducción del concepto por el psiquiatra Bleuler (1911), el autismo ha sido objeto de diversas publicaciones y estudios cargados de enigmas y controversias. Gracias a la fundamentación del presente trabajo, conocemos que actualmente el Trastorno del Espectro Autista (en adelante, TEA) constituye un grupo de alteraciones del neurodesarrollo caracterizado por la gran variabilidad de manifestaciones y síntomas en función de la edad y el grado de severidad de cada persona.

Por ende, el autismo adquiere una forma particular en cada sujeto. De hecho, la investigación realizada nos ha señalado la complejidad y heterogeneidad fenotípica de su descripción. Sin embargo, son muchos los autores que coinciden en señalar alteraciones comunes en la comunicación (verbal y no verbal), la cognición, la interacción social, y un patrón de conductas e intereses restringidos y repetitivos.

En las últimas décadas los diagnósticos en esta patología se han incrementado siendo, hoy en día, más común de lo que lo era en la década de los ochenta. Esta tendencia creciente se ha observado en distintos países, pero se desconoce el porqué de esta prevalencia. Quizá por ello en los últimos años se ha profundizado, todavía más, en la investigación relacionada con esta patología, llegando a multiplicarse con respecto a épocas anteriores.

Este Trabajo de Fin de Grado (TFG) surge ante la necesidad de analizar si una intervención educativa adecuada, en niños con TEA, puede contrarrestar el cuadro clínico que manifiesta el trastorno y favorecer su desarrollo e inclusión social. Así, se ha iniciado un camino al que aún le queda mucho por recorrer, pero que ya ha comenzado por comprender las causas y los mecanismos que sustentan las dificultades del autismo para poder formular una intervención adecuada a las exigencias particulares de cada individuo.

Su perspectiva multidimensional hace que se consolide como un trastorno de gran complejidad que plantea un reto en su abordaje, sobre todo, desde un único campo de intervención. Este trabajo parte, precisamente, de la importancia de llevar a cabo un



diagnóstico precoz que permita una intervención temprana encaminada a trabajar las áreas más afectadas para una evolución óptima en el afectado.

Una intervención temprana puede cambiar el curso del TEA hacia una trayectoria de desarrollo más adaptativa. Si bien, aunque la evolución es variable, la investigación ha mostrado evidencias de que la intervención temprana puede ser un factor clave en la determinación del diagnóstico.

Centrándonos en la estructura del trabajo y en el objeto de estudio, cabe destacar que la investigación que aquí se realiza está enfocada a la población infantil que padece este trastorno y eso justifica el contenido enfocado a la educación, especialmente, a la etapa de Primaria. Con todo, podemos encontrar pautas que podrían ser generalizables a toda la población autista.

El trabajo en sí se divide en dos partes diferenciadas: la fundamentación teórica, desarrollada a través del marco teórico, y la guía de intervención. En este sentido, la estructura que mantendrá será ascendente, ya que comenzará con la revisión de los orígenes del término e irá haciendo un recorrido por su evolución hasta llegar a la concepción y definición actual. Partirá de aspectos más generales y sencillos para terminar concretando cuadros clínicos actualmente registrados en manuales diagnósticos.

A través de estos primeros conceptos introductorios, permitirá ir conociendo el trastorno para progresivamente saber en qué tipo de población tiene lugar, cuál es su etiología y muchos otros aspectos que darán lugar a una panorámica que permita comprender la complejidad de la psicopatía, justificando de este modo el porqué de su difícil abordaje.

Su naturaleza, compleja y variada, ha supuesto el surgimiento de diversos modelos de intervención (intervenciones psicodinámicas, biomédicas y psicoeducativas). Este trabajo pretende mostrar, concretamente, un modelo de intervención educativa, pues además de ser el ámbito que nos concierne, partimos de la convicción de que el niño comienza su desarrollo y su integración en la escuela como ser social, convirtiéndose en un medio ideal para potenciar su desarrollo integral.

El objetivo general de este trabajo es proponer una guía de intervención centrada en la aplicación de una serie de actividades fundamentadas en el ámbito artístico que



permita trabajar (tanto en el ámbito escolar, como en el familiar) las áreas más afectadas por el trastorno, favoreciendo el desarrollo integral y la adaptación al medio de las personas con TEA. Teniendo como objetivo principal el desarrollo de una intervención que permita paliar las alteraciones presentes en las distintas áreas de afectación, se ha buscado el instrumento didáctico que más se adaptase a las características particulares de este trastorno desde edades tempranas.

En esta línea, se ha hallado que el arte permite indagar en el conocimiento interno y la expresión a través de la creación artística. Por eso, se ha considerado que el arte puede ayudar no solo a la comunicación y la interacción social en personas con autismo, sino también al desarrollo de su inteligencia emocional al permitir que el sujeto pueda comprender, expresar y regular sus estados internos de forma apropiada y placentera mediante la expresión plástica.

A lo largo de este trabajo veremos cómo el arte, especialmente en el ámbito educativo, puede proporcionar un conocimiento más amplio de la persona, permitiéndonos desarrollar una intervención más coherente y ajustada a sus características. Particularmente, durante la primera infancia, el establecimiento de habilidades artísticas forma parte del desarrollo integral del niño. Por eso, resulta idóneo conocer los procesos de desarrollo e intervenir en ellos desde estas primeras etapas.

Teniendo en cuenta la evolución y repercusión del trastorno, este trabajo proponer ir un paso más allá para tratar de comprender y profundizar en la problemática del autismo durante la primera infancia, así como de explorar las posibilidades que brinda la aplicación de las artes no solo en el ámbito educativo, también en el familiar. La necesidad de esta investigación se incrementa al conocer que el ámbito artístico no tiene la relevancia disciplinar que debería dentro del sistema educativo y que suele quedar relegado a un segundo plano dentro del currículum. Además, si se observa un papel periférico en el uso del arte dentro del contenido del currículum ordinario, más todavía en intervenciones con alumnos con necesidades educativas específicas (como pueda ser el TEA).

En base a todo lo citado, el desarrollo del trabajo asigna una parte de su investigación a las manifestaciones del autismo en el contexto escolar y a la importancia



del arte en la educación como instrumento didáctico. Se considera necesario que exista conocimiento acerca de los TEA para poder proporcionar las respuestas educativas necesarias dentro el aula. Estas respuestas pueden proporcionarse a través del arte; un ámbito lleno de posibilidades, como pueda ser la arteterapia, subestimado hasta el momento.

Tomando como base las distintas investigaciones que se han desarrollado a lo largo de todos estos años, se pretende mostrar un marco que fundamente el porqué de nuestra guía de intervención. Por eso, la investigación no pretende avanzar únicamente en la explicación del autismo, sino también en su manifestación dentro del ámbito escolar y en el papel que poseen las personas que intervienen en los entornos próximos al afectado.

En la descripción del contexto que rodea al autismo dentro del sistema educativo, surge la necesidad de establecer un modelo de intervención que se ajuste al colectivo y permita mejorar su calidad de vida. En este caso, como ya se ha comentado, el ámbito elegido es el educativo y dentro de él se considera el arte como el instrumento didáctico idóneo para poder estimular las alteraciones detectadas. Con todo, analizaremos su papel dentro de la educación y su utilidad como instrumento didáctico.

La segunda parte del trabajo se centra en una guía de intervención. Partiendo del marco teórico donde se asientan los pilares teóricos que fundamentan nuestra investigación, se procederá a describir la guía diseñada en base a las necesidades y particularidades encontradas en nuestro ámbito de estudio.

Garantizar una intervención educativa adecuada es un aspecto esencial para conseguir una correcta evolución del afectado y una mejor calidad de vida. Está demostrado que los niños autistas pueden aprender y mejorar sus áreas afectadas, pero para ello necesitan que se den las condiciones de aprendizaje adecuadas a sus necesidades y contextos particulares. Por eso, en este trabajo se propone una guía de intervención que, a través de distintas dinámicas y partiendo de las áreas comúnmente más afectadas, pueda generar aprendizajes capaces de moldear las conductas deseadas en pro de una mejor calidad de vida y adaptación al medio por parte del afectado.



Esta guía está destinada para su implementación en el contexto educativo, pero también contempla el ámbito familiar, pues como se ha citado anteriormente, es necesaria la colaboración conjunta de ambos entornos. Asimismo, contiene actividades sugeridas para realizar con alumnado con TEA, pero también con el resto de alumnos, de modo que faciliten la consecución de una educación inclusiva y puedan beneficiarse de los aprendizajes que pueda reportar el uso del arte en el desarrollo de su persona. No obstante, estas actividades están pensadas para ser reconstruidas y modificadas en cada contexto de aplicación, pues cada aula y familia supondrán un universo diferente y particular. La variabilidad de las distintas dinámicas permitirá enriquecer y ampliar la propuesta de cara a futuras reediciones.

Finalmente, se destina un epígrafe para abarcar las conclusiones derivadas del desarrollo del trabajo que permitirán esclarecer la vinculación del arte con el TEA, contribuyendo así a determinar los beneficios de su práctica. La versatilidad del arte como instrumento didáctico, su irrelevancia en el ámbito escolar y la necesidad de su implantación en la intervención con personas con TEA, nos conduce a reivindicar la necesidad de plantear nuevas líneas de investigación que consigan abarcar las distintas áreas afectadas para su tratamiento, como es el caso de la guía que aquí se propone.



## **2. Objetivos**

### **2.1. Objetivos generales**

El objetivo general de este Trabajo de Fin de Grado es:

- Proponer una guía de intervención centrada en la aplicación de una serie de actividades fundamentadas en el ámbito artístico que permita trabajar (tanto en el ámbito escolar, como en el familiar) las áreas más afectadas por el trastorno, favoreciendo el desarrollo integral y la adaptación al medio de las personas con TEA.

### **2.2. Objetivos específicos**

El objetivo general se concreta y desarrolla a través de los objetivos específicos siguientes:

- Investigar sobre el origen y fundamentos del TEA a través de su evolución histórica
- Analizar la repercusión del TEA según la edad, grado de severidad y las áreas más afectadas
- Investigar sobre el papel que desempeñan las familias en el desarrollo integral del individuo
- Conocer cómo se desarrolla el trastorno dentro del ámbito escolar
- Investigar la relación del arte con el TEA
- Estudiar los beneficios que aporta el uso del arte como instrumento didáctico
- Analizar el papel del arte en el sistema educativo actual



### 3 Metodología

En este apartado se describe el procedimiento seguido para la realización del presente TFG y la consecución de los objetivos que en él se plantean, teniendo en cuenta que se basa en una propuesta de intervención mediante la elaboración de una guía destinada a favorecer la educación y el desarrollo de personas autistas en el contexto escolar y familiar a través del arte.

En primer lugar, se llevó a cabo una revisión bibliográfica de la literatura científica y técnica que permitiese una aproximación teórica al concepto de autismo. Esta aproximación aporta información sobre los antecedentes y el estado actual del tema, que configura gran parte de la base teórica del trabajo. También facilitó información sobre la etiología, los síntomas y las características del trastorno, que fundamentan la necesidad de la propuesta de intervención que posteriormente se detalla. Para esta revisión se realizaron diversas búsquedas en distintas bases datos:

- Se utilizó la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal conocida como Redalyc.
- Dialnet, que es otra de las bases de datos referenciales y multidisciplinares disponibles en español.
- Scielo España, una biblioteca virtual formada por una colección de revistas científicas españolas de ciencias de la salud.
- PsycARTICLES, una base de datos de revistas a texto completo publicadas por diferentes entidades relacionadas con el campo de la psicología.
- Worl Wide Science, un portal global de acceso al conocimiento científico.
- Medline, una base producida por la Biblioteca Nacional de Medicina de los Estados Unidos que permite la búsqueda de datos de bibliografía médica.
- Y Redined (Red de Información Educativa), que ofrece registros bibliográficos y documentos a texto completo de investigaciones, innovaciones y recursos educativos producidos en España.

En la búsqueda bibliográfica a través de estas bases, se utilizaron una serie de criterios que permitiesen acotar los parámetros de búsqueda para una investigación más precisa y exhaustiva. La búsqueda se limitó a aquellos artículos que fueron publicados



aproximadamente entre enero de 1900 y enero del 2022. Los artículos cuya publicación se remontaba a fechas de publicación más antiguas, se utilizaron para fundamentar el origen y los antecedentes del término, los más recientes por su parte, han servido, por un lado, para respaldar la aproximación al concepto actual, mostrar los referentes más destacados y proporcionar una visión actual del tema y, por otro lado, han permitido la elaboración de la parte clínica en cuanto a la etiología, síntomas y características diagnosticadas en personas con esta psicopatía.

Para conseguir una búsqueda más exhaustiva del autismo en el ámbito educativo, además de las anteriores, se han utilizado también como fuentes de búsqueda:

- La Revista Iberoamericana de Educación (RIE), publicación científica del Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU) de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- ERIC (Educational Resources Information Center), base de datos especializada en el ámbito educativo.

Una vez realizada la búsqueda bibliográfica del autismo, la investigación se centró en identificar la vinculación del trastorno con el arte, de modo que pudiésemos argumentar la relación existente entre ambos términos y con ello, la importancia del arte en el contexto educativo y los beneficios de su utilización como instrumento didáctico. Mientras se realizaba la búsqueda, se descubrieron numerosas referencias al concepto de la Arteterapia y la influencia de su uso en el tratamiento del autismo. Por ese motivo y aunque este trabajo no se fundamenta en esta corriente, se consideró relevante incluirlo y matizarlo dentro de la fundamentación teórica.

En este caso, las bases de datos utilizadas fueron las mismas que anteriormente, pero también sirvieron para la investigación:

- Google académico, buscador que permite localizar documentos de carácter académico
- SCOPUS, base de datos de citas y resúmenes de bibliografía revisada. Fue especialmente útil la revisión centrada en el ámbito de artes y humanidades.



Asimismo, los criterios de inclusión que se determinaron fueron los siguientes: (1) que los artículos fueran específicos de profesionales de la educación y del campo de la psicología; (2) que se centrara en aplicaciones específicas del ámbito de la educación; (3) que contemplaran al alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE); (4) que estuvieran a texto completo y (4) que fueran publicados desde el año 1900 aproximadamente hasta el año en el que nos encontramos, 2022.

En cuanto a los criterios de exclusión, se descartaron todos aquellos artículos que no cumplieran lo siguiente: (1) que no estuvieran disponibles para su lectura a texto completo; (2) que no estuvieran relacionados con el tema de estudio; (3) que no se centraran en el ámbito educativo.

Los términos de búsqueda utilizados para el primer bloque de la fundamentación teórica han sido: autismo, espectro autista, etiología, síntomas, características, diagnóstico, prevalencia, calidad de vida, educación, necesidades educativas especiales, familias, intervención, inclusión, niños y adolescentes.

Con respecto al segundo bloque, los términos de búsqueda se han centrado en: arte y TEA, sistema educativo, currículo educativo, creatividad, artes plásticas, imaginación, capacidad simbólica, abstracción, desarrollo integral, niños e infancia.

Así pues, para la elaboración de la fundamentación teórica, además de las búsquedas en las bases ya citadas, también se realizaron búsquedas en catálogos de bibliotecas, en concreto, en el Repositorio Institucional de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir (RIUC) y en Trobes plus, el buscador de las bibliotecas de la Universidad de Valencia.

Se utilizó igualmente material propio que ya se poseía del Grado en Magisterio como presentaciones, guías, infografías, recursos visuales, etc. Del mismo modo, se ha empleado la utilización de diversos libros y manuales tanto en e-book como en formato a papel.

Tras las distintas búsquedas por áreas temáticas, se realizó una selección del material pertinente con el que, finalmente, se ha contado para el desarrollo del presente TFG. Para la selección, se realizaron lecturas exploratorias de libros, revistas y artículos que proporcionaban información general concerniente al tema, y otras, en mayor



profundidad, pues sus criterios de búsqueda se acercaban con mayor exactitud al objetivo principal de este trabajo.

Con la identificación del material útil y relevante, se procedió a una minuciosa selección de la información. Luego, con el material disponible, se realizó la construcción del marco teórico y la creación de la guía que se plantea en el presente documento.

Para el desarrollo del marco teórico ha sido imprescindible hacer una revisión a cerca de los referentes que, casi de manera simultánea, concretaron la exposición del trastorno a través de sus estudios: Leo Kanner (1943) y Hans Asperger (1944). Además de estos dos autores, para un acercamiento a la definición actual del término, se han seguido las concepciones de Lorna Wing (1981), cuyas publicaciones fueron imprescindibles para perfeccionar el término autismo y cambiar la visión que popularmente se tenía hasta entonces. Finalmente, con respecto al panorama español, se han mencionado las aportaciones de Rivière en el estudio del autismo en España, tomando como base el artículo de Martos y Morueco (2007).

Para mostrar la evolución del término, el trabajo se apoya en el *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM)* a través de sus distintas ediciones.

En cuanto a la etiología y las características del síndrome, la búsqueda se ha ceñido a bases de datos centradas en la psicología clínica y científica. Pues a pesar de no existir consenso sobre el origen, las causas y los comportamientos del autismo, a través de ellas hemos conseguido aunar los pensamientos e hipótesis de distintos autores. Las más utilizadas han sido la Revista Electrónica Psicología Científica, Journal of consulting and clinical psychology y Psicología Conductual: Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud. Gran parte de la información obtenida en estas fuentes se encontraba en inglés.

En el bloque de arte y autismo, han sido especialmente útiles los artículos encontrados en la base de datos Redalyc. También se ha tomado como base el contenido encontrado en libros como *La educación artística no son manualidades* de María Acaso (2009)



Para el último epígrafe que da cierre a la fundamentación, el cual se centra en la influencia y orígenes Arteterapia, ha sido imprescindible recurrir a las teorías y experiencias realizadas por Hill, en paralelo con las hermanas Naumburg y Kramer en el año 1940. La búsqueda se ha centrado no sólo en la búsqueda de información relativa al origen y sus fundamentos, sino también en la búsqueda de las distintas asociaciones y proyectos que ya se han puesto en marcha. Centrándonos en el caso de España se mencionan: GREFART (Asociación Profesional de Arteterapeutas), ATH (Arteterapia Transdisciplinaria y Desarrollo Humano) y 12 AFIA (Asociación Profesional Foro Iberoamericana de Arteterapia), información que ha sido obtenida gracias a un artículo encontrado en Redined realizado por la Junta de Extremadura (2007).

En la creación de la propuesta de intervención, y con el objetivo de proporcionar un programa de intervención basado en el arte para mejorar el desarrollo integral y la calidad de vida de los niños con TEA, se tomaron en consideración las áreas más afectadas del trastorno, siendo estas los ejes principales en torno a los que gira la propuesta.

Para la selección de las áreas, se tuvo en cuenta la última actualización del DSM que coincide con el DSM-V (2015). En base a ella, y constatándolo con otros estudios como el de Wing (1979), la guía se sustenta bajo las siguientes áreas: interacción social, área comunicativa, inteligencia emocional y habilidades para la vida.

Además, para cotejar la viabilidad del planteamiento de la propuesta, fue necesario recurrir y constatar los resultados obtenidos en la revisión de programas internacionales y nacionales ya realizados, ya que en este trabajo no se contempla su implementación y, por tanto, no podíamos evidenciar los resultados de manera directa.

Para el desarrollo de las diferentes actividades que se proponen en el trascurso la guía, se han utilizado como fundamentación diferentes corrientes artísticas con sus principales exponentes. Para la elaboración de las actividades en sí, no se ha tomado ninguna referencia concreta de ningún tipo de soporte, pues todas son elaboración propia basadas en la experiencia durante los años de grado. No obstante, sí han servido de inspiración libros como *El arte de emocionarte: Explora tus emociones* (Núñez y Romero, 2016), *El Manual de Actividades para el Autismo: Actividades para ayudar a*



---

*los niños a comunicarse, hacer amigos y aprender habilidades para la vida* (Pascuas, 2017) o *Arte para niños con 6 grandes artistas* (Susaeta, 2013), por citar algunos.

Teniendo en cuenta las diferentes búsquedas realizadas, la muestra inicial estaba compuesta por 78 artículos. Tras la lectura de los títulos y resúmenes, 53 artículos fueron descartados usando los criterios de exclusión, quedando una muestra compuesta por 25 artículos. De esta segunda muestra, una vez leídos todos los artículos a texto completo, 3 de ellos fueron descartados por no estar relacionados con el tema de estudio. El material restante, tras confirmar que cumplía los criterios de inclusión, conformó la muestra final para la creación de este trabajo, cuyas referencias se pueden consultar en el apartado de bibliografía.

Después de este procedimiento, se elaboraron las conclusiones derivadas del desarrollo de la fundamentación teórica y del planteamiento de la guía de intervención. Es por ello que fueron elaboradas una vez finalizados el resto de epígrafes. En ellas, se reflexiona sobre futuras líneas de intervención, límites encontrados y propuestas de mejora que ayuden a consolidar la propuesta de cara a una futura aplicación.



## 4. Marco teórico

### 4.1 Introducción al autismo

#### 4.1.1 Desarrollo histórico: orígenes y antecedentes.

El autismo, aunque es un trastorno que ha estado presente siempre, su definición y campo de estudio son relativamente recientes. Tomando como base la historia de la Psicopatología, se pueden observar referencias a personas cuyas características encajaban con el concepto de autismo en escritos comprendidos entre los siglos XVIII y XIX.

La psicóloga Uta Frith, en su libro *Autismo. Hacia una explicación del enigma* (1989), presentó diferentes casos de individuos reales y mitológicos que es posible que hubieran padecido trastornos autistas en sus distintas manifestaciones. Del mismo modo, en 1801, un médico francés llamado Jean Marc Gaspard Itard, se topó con el extraño caso de “el pequeño salvaje”; un niño de doce años conocido como Víctor que apareció en unos bosques de la región francesa de Aveyron, próxima a los Pirineos, al que habían encontrado completamente desnudo viviendo como un salvaje. Itard escribió sus investigaciones y métodos de enseñanza que sirvieron de inspiración a su discípulo Édouard Séguin, y a María Montessori, que más de un siglo después siguió sus pasos y todavía hoy influye en los métodos pedagógicos de la educación especial.

No obstante, a pesar de estas referencias, los autores anteriormente citados describían individuos pero no tomaban en cuenta la posibilidad de que existiesen más personas con problemas similares. Todos ellos pensaban haber identificado un trastorno específico, pero se superponían los rasgos de conducta que especificaban.

En cuanto al término autismo, la mayoría de los revisores señalan que fue acuñado e introducido por primera vez en la literatura especializada por el autor suizo Eugen Bleuler, a través de su monografía *Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien* (1911). El psiquiatra categorizó el término autismo como uno de los trastornos esquizofrénicos más severos, que implicaba un alejamiento de la realidad externa y, como consecuencia, rechazo de contacto con otras personas, evasión de la realidad y retracción en el mundo interior (Ajuriaguerra, 1993). Aun así, la definición aportada resultó



imprecisa al no permitir la identificación concreta de un síndrome, pero sí la inclusión de cualquier tipo de discapacidad psíquica.

Treinta años más tarde, el psiquiatra norteamericano Leo Kanner, publicó en la revista *Nervous Child* el artículo *Autistic disturbances of affective contact* (1943), donde presentó un informe sobre un grupo de 11 jóvenes (8 hombres y 3 mujeres) que habían sido remitidos a su clínica de Baltimore con características similares de contacto afectivo. El diagnóstico a este patrón de conducta inusual fue el siguiente: alteraciones autísticas del contacto afectivo y autismo infantil precoz. Kanner fue el primero en describir el autismo como un síndrome presente desde el nacimiento, y a partir de esta descripción, fue reconocido como un trastorno diferente de la esquizofrenia (Artigas-Pallarès y Paula, 2012).

Solo un año más tarde, en 1944, y desconociendo el trabajo de Kanner, el pediatra austriaco Hans Asperger presentó un estudio de habilitación sobre un grupo de cuatro niños, menores de 11 años, que a pesar de sus óptimas habilidades cognitivas y verbales, carecían de una habilidad general para la interacción social. De acuerdo con los criterios diagnósticos establecidos en ese momento, identificó en ellos una variante extrema de la inteligencia varonil y les diagnosticó Psicopatía Autista (*Autistischen Psychopathen*) (Rivero, 2004), conocida actualmente como Síndrome de Asperger.

A través de las formas exasperadas de conducta presentes en su estudio, Asperger detectó un patrón de conducta caracterizado por una serie de rasgos como: ingenuidad, aproximación social inexistente o inadecuada, falta de empatía, pobre coordinación motriz y un nivel de capacidad en el límite, frecuentemente con dificultades y limitaciones en el aprendizaje (Attwood, 2004). En cuanto a sus aportaciones, destaca por la notable precisión y fiabilidad de sus publicaciones y, por otro lado, por su profunda y esmerada comprensión hacia los niños diagnosticados de esta psicopatía.

Pese a la convicción de Asperger de que su síndrome difería del autismo de Kanner, admitía que guardaban grandes similitudes y es que las observaciones de ambos, con sus respectivos casos, muestran ciertas características en común. Ambos autores concretaron la exposición de un trastorno con un eje común determinado por las estereotipias tan marcadas de los sujetos a los que estudiaron, entre ellas: la dificultad de



interactuación social y habilidades comunicativas, un patrón de inflexibilidad comportamental y mental, intolerancia a la incertidumbre, intereses restringidos por determinados objetos y una aparición temprana.

Aun con el desarrollo que ha experimentado la investigación, siempre han existido desacuerdos y discrepancias a la hora de consensuar una definición del autismo y en cómo este se relaciona con otros trastornos discapacitantes de la infancia. Quizá por ello, desde las primeras definiciones expuestas por Kanner y Asperger, no fue hasta pasadas unas décadas, en 1970, cuando diversos investigadores recuperan los escritos de estos autores para continuar con la línea de investigación, esta vez desde un punto de vista cognitivo y neurobiológico. A partir de entonces, el autismo empieza a considerarse un trastorno del desarrollo persistente a lo largo de toda la vida (De la Iglesia y Olivar, 2007).

La definición del autismo experimentó un giro conceptual con la publicación de un estudio epidemiológico realizado en el año 1979 por Lorna Wing y Judith Gould (1979) en el área de Londres. En este estudio exploraron a todos los niños menores de 15 años de un barrio londinense que mostrasen algún tipo de discapacidad física o mental, así como un patrón de comportamiento rígido y repetitivo.

Las principales conclusiones del estudio fueron, en primer lugar, que los síndromes de Kanner y Asperger son subgrupos de un amplio abanico de trastornos que afectan a la interacción y a la comunicación social; segundo, que esto se podía asociar a cualquier nivel de inteligencia; y tercero, que a veces estaban asociados a diversos trastornos físicos y otras discapacidades del desarrollo. Con su investigación también quedaba claro que las dificultades de aprendizaje podían darse sin un trastorno autista asociado, aunque con frecuencia se daban juntos (Wing, 1998, p. 93).

En la década de los '80, el concepto TEA fue popularizado por Lorna Wing para resaltar el hecho de que el autismo podía entenderse más como una dimensión que como una categoría (Parellada, 2020). Por ello, a pesar de ser Kanner y Asperger los pioneros en estudiar y exponer este síndrome, la divulgación del término y del conocimiento del trastorno tiene como punto de partida la publicación de uno de los artículos de Wing publicado en 1981 en la revista *Psychological Medicine*. En dicho artículo, utilizó por primera vez el concepto Síndrome de Asperger para describir a un pequeño grupo de pacientes psiquiátricos de su hospital caracterizados por una marcada alteración en el área



social, dificultades comunicativas, intereses limitados, motricidad peculiar y habilidades verbales aparentemente óptimas (Artigas-Pallarès y Paula, 2012). El estudio y publicación de la traducción al inglés de los trabajos de Asperger que llevó a cabo Lorna Wing, permitió perfeccionar el concepto de autismo defendido hasta entonces y cambió la visión que se tenía popularmente acerca del síndrome.

Finalmente cabe destacar a Ángel Rivière (1997), psicólogo y científico madrileño considerado uno de los investigadores más importantes en el estudio del autismo en España. Desde su visión, al tratarse de un trastorno dimensional con una enorme variabilidad de intersujetos, el autismo ha de ser visto “como un continuo de diferentes dimensiones y no como una categoría única” (Martos y Morueco, 2007, p.389).

Gracias a la panorámica descrita, podemos diferenciar la existencia de tres etapas principales en la investigación del autismo. La primera de ellas se desarrolló de 1943 a 1963 y ocupó los primeros 20 años de investigación sobre el síndrome. La segunda se extendió a lo largo de la siguiente veintena, desde 1963 hasta 1983. Y la tercera, ocupando esencialmente el último cuarto del siglo XX, donde se llevaron a cabo los descubrimientos más relevantes sobre el autismo, identificando nuevos enfoques para la conceptualización y el tratamiento del mismo.

Ahora bien, a pesar de la cantidad de investigaciones realizadas durante más de medio siglo, y de los avances y estudios desarrollados, la investigación del autismo sigue evocando un gran enigma. Se sabe que el autismo es un trastorno complejo que comienza a manifestarse desde la infancia, pero sus síntomas pueden manifestarse de diferentes maneras a distintas edades, lo que impide su definición de forma estática. Además, la definición de autismo varía de un enfoque a otro, por lo que es común encontrar diferencias en las características atribuidas al trastorno según sea el área de interés (Choto, 2007).

#### **4.1.2 Definición**

Como se ha mencionado anteriormente, resulta complicado proporcionar una definición concreta del término autismo, ya que los diferentes estudios realizados a lo largo de la historia parten de perspectivas variadas (clínica, psicopatológica,



conductual...) y ello dificulta el establecimiento de una definición completamente ajustada.

Según su etimología, el término autismo proviene del griego y está formado por la raíz *auto-*, referida a uno mismo, e *-ismo* que implica una condición o estado. Dicho de otro modo, el significado del término podría definirse como “ensimismarse”, “meterse en uno mismo” (Garrabé, 2012, p. 259). Por otra parte, la palabra *espectro* (del latín *spectrum*) es definida como una condición que no se limita a un conjunto específico de valores, sino que puede variar. Dentro del autismo hace referencia a la gran variedad de síntomas y manifestaciones que pueden presentar las personas que lo padecen.

En los últimos años, el autismo se ha descrito como un síndrome complejo, multifactorial y sintomático que comprende una gama discontinua y heterogénea de manifestaciones. Por esta razón, se vuelve cada vez más importante hablar sobre el TEA “como una amplia variedad de características, síntomas, factores etiológicos e incluso respuestas” (Rapin, 2002, citado en López, Rivas y Taboada, 2009, p.558).

De lo anterior deriva que, hoy en día, el concepto de autismo constituya una amplia categoría diagnóstica que destaca por su variedad de eventos y síntomas conductuales a lo largo de un continuo que determina la gravedad de los síntomas, las alteraciones del comportamiento y las interacciones sociales (Lord et al., 2000). Tomando como referencia este marco, el trastorno autista es sólo la última seña de las distintas alteraciones neuronales que lo determinan (Izard y Harris, 1995).

Como características generalizadas se constata que el TEA tiene una fuerte base genética que desde edades tempranas (antes de los tres años), y persistiendo a lo largo de toda la vida, se manifiesta en una sucesión de síntomas que se basan en la tríada de Wing (1979, citado en Baird y Slonims, 2003): comunicación, interacción social e inflexibilidad cognitiva y comportamental. Además, estudios de autores como Baldares y Orozco (2012), muestran que este trastorno suele ir acompañado de conductas estereotipadas como la autoagresión, la ecolalia y el apego estricto a actividades rutinarias.

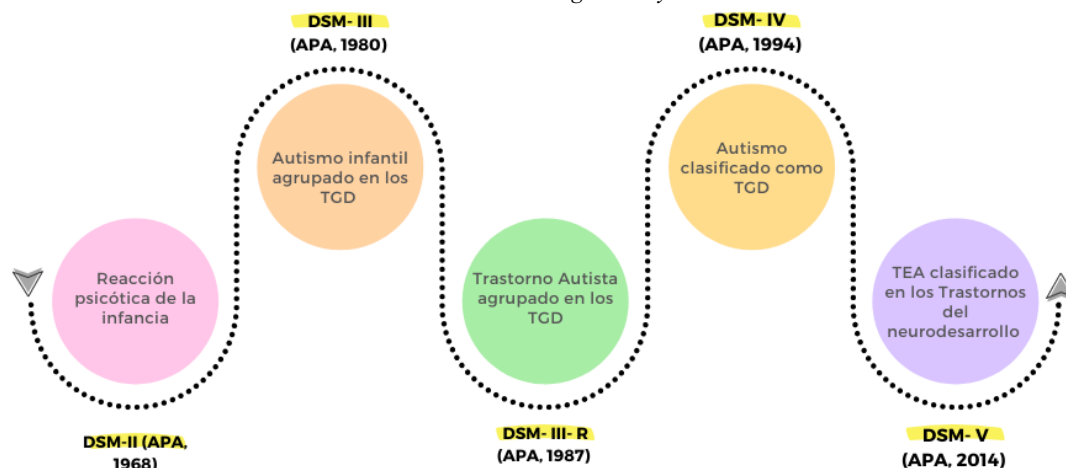
Aunando toda la información expuesta y prosiguiendo la línea de diferentes autores, el autismo se describe como un trastorno en el desarrollo del sistema nervioso

central, es decir, un trastorno en el desarrollo del cerebro; causando disfunción en el procesamiento de la información, la regulación de las funciones vitales y la integración del comportamiento (Murcia et al., 2005).

No obstante, hasta la fecha, la definición de autismo ha ido evolucionando y adquiriendo distintos significados y matices. Tomando como base el estudio de Albores et al. (2008), podemos explicar los cambios que se han producido en relación con este término en el *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM)* en el transcurso de sus distintas ediciones:

**Figura 1.**

*Cuadro resumen de la evolución del TEA en el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales.*



Fuente: Elaboración propia.

A pesar de los avances en la investigación sobre este trastorno, actualmente no se ha hallado consenso sobre una definición universal, pero con diferencia, la definición más aceptada es la de la APA (2002), que establece que el autismo se agrupa en torno a los denominados Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), que, a su vez, están incluidos en los denominados trastornos de la infancia temprana, la niñez o la adolescencia.

Teniendo en cuenta la contextualización y la situación del trastorno, se hace visible la necesidad de un concepto de TEA bien definido. De lo contrario, los investigadores seguirán empleando un amplio y diverso abanico de términos para



referirse a los mismos síntomas o, al contrario, emplearán la misma fórmula para referirse a trastornos diferentes, lo que dificulta aún más la intervención (Albores et al., 2008).

#### 4.1.3 Etiología

En el estudio de las causas del autismo se han desarrollado varias líneas de investigación con teorías que pretenden determinar el origen del síndrome autista. En estos estudios se han propuesto diferentes modelos etiológicos del autismo teniendo en cuenta sus manifestaciones conductuales y/o valorando las diferencias neurológicas e incluso genéticas del síndrome.

A pesar de que el TEA es un trastorno neurobiológico con fuertes fundamentos genéticos, ninguna teoría por sí sola ha logrado hallar una causa concreta respecto al origen del mismo. Hoy en día se considera que las causas pueden ser múltiples y, por ende, su etiología se conceptualiza como multifactorial.

Al tratarse de un trastorno plurietiológico, la variedad de los cuadros clínicos es extremadamente rica y las causas se desconocen en una generalidad de los casos. Aun así, la hipótesis biológica es la más constatada por la ciencia y se basa en la relación de las causas del autismo con los cambios genéticos y neurológicos, valorando la interrelación entre el potencial genético y una heterogeneidad de eventos prenatales y perinatales (López, Rivas y Taboada, 2009).

En la línea de lo anteriormente expuesto, Rivière (citado en Choto, 2007) apunta que en los últimos años se ha demostrado que el autismo es una enfermedad biológica, pues pese a que aún se desconoce la posible patogenia o etiología concreta de este síndrome, las implicaciones biológicas son innegables.

Las últimas tendencias registradas apuntan a una integración de los estudios realizados en los niveles bioquímicos, genéticos, de neuroimagen, psicológicos y neurocognitivos, y se estima que así se podría definir de manera más precisa un modelo hipotético para comprender qué es realmente el autismo:

- A nivel genético: Recientes investigaciones sobre las asociaciones genéticas demuestran que hay alteraciones cromosómicas que producen mutaciones en los genes; sugiriendo que el autismo tiene una alta heredabilidad. Así lo confirman los estudios que se han realizado en gemelos con TEA, los cuales indican que existe una



carga muy importante sobre la variación genética. Con esto también se confirma que, si en el núcleo familiar un miembro padece TGD o carga molecular, las posibilidades de que exista algún progenitor con autismo se incrementan.

- Factores bioquímicos: se han realizado investigaciones sobre los cambios en ciertos neurotransmisores, especialmente en la serotonina y el triptófano. Estos se han relacionado con retrasos cognitivos y algunos comportamientos propios del síndrome autista.
- Factores ambientales: existen estudios que intentan dilucidar un posible vínculo entre los cambios ambientales perinatales y el autismo, pero la interpretación de esta relación no está clara. Con todo ello, el parto prematuro, la cesárea y la edad materna se asocian con una mayor incidencia de este trastorno; así como la exposición a sustancias tóxicas (ingesta de antidepresivos) o enfermedades graves (obesidad, hipertensión o diabetes).
- A nivel neuropsicológico: diversos autores han propuesto multitud de teorías para explicar las causas de los síntomas del TEA, que van desde las centradas en la ceguera mental hasta las centradas en las funciones funcionales del sistema nervioso central o las neuronas espejo.

En síntesis, podemos ver que la investigación muestra que no es posible identificar una causa única que explique la aparición del TEA, pero se puede identificar un papel genético importante en su origen. Los estudios a nivel genético realizados durante los últimos años se han focalizado en la heterogeneidad de las variaciones genéticas, pues los estudios centrados en un solo gen no conseguían explicar el trastorno en la mayoría de los casos.

Por otro lado, tal y como se ha comentado, la alta variabilidad asociada con este tipo de trastorno indica que las interacciones entre diferentes genes y factores ambientales pueden desempeñar un papel considerable en la evolución de TEA, pero por ahora, estos factores no se han identificado con total claridad y aún es necesario que se continúe investigando al respecto.



En cuanto a la prevalencia y según estudios recientes confirmados por la Organización Mundial de la Salud (2019), una de cada ciento sesenta personas presenta autismo en la actualidad. En la misma línea, el *DSM-V* (2015) establece que este trastorno es de cuatro a cinco veces más común en hombres que en mujeres. En cambio, el autismo en mujeres tiende a constituir mayores grados de retraso mental, aunque también es cierto que manifiestan mayor disposición a la interacción social. Al respecto, Peña y Esquisábel (2014) señala que conocer las disparidades existentes entre niños y niñas con TEA puede aportar evidencias en la prevalencia del autismo y sus manifestaciones, ya que la mayoría de estudios consideran a niños y niñas como un grupo uniforme.

En definitiva, se puede decir que por ahora no es factible pensar en una única causa del autismo, sino en toda una red de diferentes factores relacionados. Concluidos entonces afirmando que los agentes causantes del autismo siguen siendo un misterio para la ciencia moderna, por lo que su desafío debe centrarse en vincular lo que parece ser un conjunto de síntomas teóricamente independientes, con sus respectivos trastornos cerebrales (López, Rivas y Taboada, 2009).

#### **4.1.4 Síntomas y características**

Aunque es cierto que existen rasgos específicos que delimitan el autismo, nos encontramos ante un trastorno caracterizado por la heterogeneidad sintomática. La complejidad de los rasgos y la dificultad para identificarlos y distinguirlos de otros síndromes, así como la falta de síntomas patológicos e indicadores fisiológicos que puedan tenerse en cuenta para confirmar o refutar el diagnóstico, crean serias dificultades en el uso de los sistemas tradicionales de clasificación. Los dos sistemas más utilizados en la actualidad son el *DSM-V* y la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10).

La presentación de los síntomas, la edad de inicio y la gravedad del trastorno variarán de un caso a otro, y en ninguno de ellos la evolución de este será igualitaria. Recientemente, se ha sugerido que esta heterogeneidad (Beglinger y Smith, 2001) afecta al funcionamiento, el curso, la respuesta educativa y terapéutica en individuos diagnosticados con autismo.



En base a la triada de Wing (1979) y según la última actualización del DSM, que coincide con el *DSM-V* (2015), las principales características diagnósticas de los TEA son: la presencia de un crecimiento anómalo o incompleto en la interacción social y la comunicación; y un número muy limitado de actividades de interés.

En cuanto a las dificultades en la relación social, las investigaciones muestran que un niño con autismo tiene problemas con las relaciones y las interacciones. La interacción social es uno de los pilares fundamentales de la conformación social. En TEA, la capacidad de aproximarse y empatizar con los demás es limitada.

En el caso de las interacciones entre iguales, son los chistes y las burlas lo que el niño autista no entiende, lo que complica aún más la relación con el grupo. Además, su rigidez mental dificulta que el niño se adapte al entorno cambiante que suele darse en las relaciones de la infancia. Del mismo modo, no entienden las normas sociales y muchas veces no expresan disfrute compartiendo objetos o intereses con los demás. A menudo desconocen los deseos, emociones e intenciones de los demás, lo que también interfiere en las relaciones sociales (Ruggieri, 2013).

Con respecto a las dificultades en la comunicación, no se observa retraso en su inicio. El contenido, sin embargo, acostumbra a ser extraño, gramatical y estereotipado. El lenguaje no está desarrollado correctamente y puede incluso que se muestre ausente, lo que puede afectar a sus habilidades verbales y no verbales. El vocabulario es limitado y la comunicación con los demás se caracteriza por dificultades para llevar a cabo una conversación, repitiéndola. Además, la entonación, la fluidez y la acentuación suelen ser incorrectas e inusuales (prosodia atípica). Se puede observar una voz monótona, gestos inapropiados o expresiones faciales débiles (García de la Torre, 2002).

Como ya se ha comentado, tanto el lenguaje como la expresión y comprensión son literales, por lo que no entienden dobles sentidos. También se evidencia afectación en el campo pragmático, por lo que no logran integrar gestos o palabras para comprender chistes, ironías o el significado de palabras no literales. Por todas estas razones, la conversación tiende a ser desproporcionada y centrada en los intereses específicos de la persona autista. El lenguaje corporal también es muy limitado, la estructura gramatical



suele ser inmadura y la comprensión del lenguaje desfasada en comparación con el resto de iguales.

Por último, la evidencia muestra la caracterización de este trastorno por la restricción de intereses. Al respecto, se observa que los sujetos que lo padecen tienen preocupaciones desmesuradas por una o varias pautas estereotipadas (Álvarez, 1996). Sus intereses o aficiones son muy limitados y específicos, y necesitan mantener una rutina diaria específica, provocando cada cambio un estado de ansiedad. También tienden a tener movimientos corporales estereotipados (aleteo, mecerse, golpear), y con frecuencia suelen sentirse atraídos por los objetos físicos, sus movimientos, colores o formas.

Además de estos criterios, las personas con autismo tienen problemas para la integración sensorial. Poseen intereses sensoriales restringidos y reaccionan exageradamente a los ruidos, sabores específicos, texturas, olores y al contacto físico. Todo esto provoca que puedan sufrir crisis e ir acompañadas de episodios de violencia física (Huerta, 2014).

A pesar de los distintos estudios, actualmente no existe consenso sobre las causas y comportamientos específicos del autismo. Sin embargo, entre las muchas descripciones sugeridas, y a pesar de las diferencias, se puede encontrar concordancia, al menos al señalar la presencia de alteraciones en la comunicación, el lenguaje y las relaciones sociales, tal y como aquí se ha detallado. Todas estas conductas clásicas apoyadas por la mayoría de las definiciones, cambian de perspectiva dependiendo del énfasis en el elemento (Choto, 2007).

#### **4.1.5 El papel de las familias**

Cuando hablamos de autismo, se tiende a fijar la mirada en la persona afectada y, en menor medida, en el entorno que le rodea. En este sentido, y siguiendo las palabras de Gardynik y McDonald (2005), es importante tener en cuenta que el desarrollo de las personas con TEA no solo va a depender de sus características, sino también del entorno en el que se desarrollen y, sobre todo, de los modelos educativos y de apoyo a los que están sujetos. Por consiguiente, conocer el contexto familiar es necesario para poder evaluar el desarrollo de las personas afectadas y promover su aprendizaje (Baña, 2015).



A lo largo de muchos años predominó una visión patológica, deficitaria e insólita sobre las personas que padecían esta patología. Desde esta visión, se fijaba la mirada únicamente en las personas afectadas y su educación quedaba sujeta a especialistas, relegando a un segundo plano el papel de la familia como un recurso meramente instrumental.

De manera progresiva, se ha evolucionado hacia una visión más global e interactiva, otorgando un rol más activo a las familias y extendiendo el tratamiento terapéutico hasta el hogar. Esta nueva visión contempla las diversas necesidades y demandas no solo de las personas con autismo, sino también de su grupo familiar. Para Rivière (2001), la historia del papel de la familia en el tratamiento del autismo se resume con la siguiente enunciación: de la influencia de la familia en el autismo a la influencia del autismo en la familia.

Actualmente, la familia es considerada como el núcleo principal de la sociedad que facilita el óptimo desarrollo biológico, psicológico, social y moral del menor. Gran parte de las investigaciones realizadas sobre la familia en nuestro medio subrayan su papel como apoyo psicosocial o factor de riesgo en el desarrollo de problemas sociales, educativos, comunicativos, afectivos y de desarrollo en niños y adolescentes.

En base a este marco, podríamos señalar que existen dos formas distintas de considerar a las familias de las personas diagnosticadas de autismo. La primera sería como agente indirecto al considerarla como agente esencial para garantizar el desarrollo y calidad de vida del niño, y la segunda como agente directo destinataria de programas de apoyo y asesoramiento (Rodríguez, 2006).

Centrándonos en la primera clasificación, la familia es vista como un medio idóneo para intervenir de forma directa en el desarrollo del niño y potenciar su calidad de vida. Desde el nacimiento, la familia genera una red de vínculos que constituye el primer núcleo de convivencia del niño, donde progresivamente irá forjando su identidad de acuerdo a las aspiraciones y exigencias particulares de cada núcleo familiar (Baña, 2015).

Cada vez se hace más evidente la importancia de incidir e involucrar a la familia en la educación de las personas, más todavía si padecen algún tipo de trastorno o enfermedad. De hecho, diversas revisiones sobre autismo (Debodinance et al., 2017)



sugieren que la participación activa por parte de la familia en el tratamiento, reduce la necesidad de una mayor intervención de especialistas, logrando resultados positivos en el desarrollo de habilidades y mejorando la generalización de los aprendizajes.

En esta misma línea, existen múltiples programas dirigidos a las familias que han informado sobre la efectividad en la intervención (Dababnah y Parish, 2016). Estos programas muestran que, si los padres de adolescentes con TEA participan activamente en las intervenciones, el éxito y la eficacia del programa aumentarán. En relación a este tema, son muchos los autores que coinciden en la importancia de realizar una intervención precoz donde se involucre a la familia en la concreción de los objetivos y resultados que se vayan obteniendo (Fortea, Escandell, Castro y Martos, 2015).

Por otro lado, desde el punto de vista de la segunda clasificación, se considera a la familia como un agente que necesita apoyo e intervención específica. Raphael-Leff (2007) sostiene que el nacimiento de un hijo no es el inicio, sino la culminación de muchas esperanzas, deseos y fantasías que surgen durante el embarazo y mucho antes. Es por ello que el nacimiento de una persona con TEA en la unidad familiar cambia, inevitablemente, las expectativas e influye en el conjunto familiar.

Al respecto, Giné (2001) apunta que el nacimiento de un hijo con TEA suele provocar en mayor o menor medida una crisis, caracterizada por: efectos psicológicos y emocionales en los progenitores, cambios en las relaciones maritales, adaptación y reestructuración del núcleo familiar, y la necesidad de una red de apoyo que les respalde.

Ahora bien, no se puede suponer que todas las familias atravesarán la misma secuencia de etapas. Las características de los padres, el pronóstico del diagnóstico y el impacto de las dificultades en las rutinas diarias familiares son algunas de las variables que pueden modificar el impacto en cada familia. En este sentido, la resiliencia de la familia, conocida como la capacidad para reconducir y resistir problemas, situaciones adversas o períodos de dolor emocional, juega un papel importante en la elaboración de una realidad compleja y dolorosa (Brun, 2013).

El autismo, por la naturaleza y severidad de sus síntomas, es un síndrome compromete la calidad de vida no sólo de la persona que la padece, sino también la de sus familiares. Por ello, se debe ofrecer una asistencia global que brinde a la familia



apoyo, capacitación, asesoramiento y orientación para que puedan realizar mejor su labor. La necesidad de brindar acompañamiento terapéutico a las familias es de vital importancia y tiene una eficacia más que corroborada en la práctica clínica (Torrens, 2005).

Dentro de este ámbito se pone especial énfasis en la intervención temprana (por ejemplo, el programa AGIRA, 2007), ya que cuanto menor es la edad del niño, más eficaz es la intervención en su familia. Según Giné (2001, citado en Baña, 2015, p. 326):

la necesidad de procurar desde los primeros momentos ayuda y orientación a la familia con algún hijo con TEA está plenamente justificada, dada la importancia, por un lado, de la relación y comunicación más precoces y la participación del niño en las actividades propias de las rutinas diarias, por otro, que la aparición de una persona con TEA con alteraciones en su desarrollo provoca en la familia un impacto emocional que puede afectar la relación con su hijo.

En los últimos años, se han desarrollado programas específicos con el fin de proporcionar una atención adecuada y personalizada a las familias de las personas que padecen autismo (Albanese, San Miguel y Koegel, 1995). Estos programas incluyen sistemas de atención terapéutica, asesoramiento en planes educativos, escuela de padres, incremento y búsqueda de apoyos sociales, intervención sistémica en la red familiar, participación en movimientos asociativos, capacitación de los padres como coterapeutas, etc.

A pesar de la alteración que supone el nacimiento de una persona con TEA en la familia, son muchas las que se enfrentan a esta situación con éxito. Estudios recientes en familias con niños autistas han encontrado que estas condiciones dentro del entorno familiar pueden tener un impacto favorable en el desarrollo del pensamiento positivo, la capacidad de adaptación, el crecimiento personal o el desarrollo de nuevas redes sociales, entre otras (Plumb, 2011).

Estas familias entienden que el niño, independientemente de su trastorno, forma parte de sus vidas y aprovechan esta situación para abrir la mente a nuevas oportunidades, transformar sus miedos e incertidumbres en pensamientos positivos, y fortalecer las relaciones familiares a través de vínculos positivos. Las familias que consiguen superar el impacto que este desafío supone, consiguen atender las necesidades de su hijo con



discapacidad y, además, salvaguardar el bienestar y la unión familiar (Ramey, De Luca y Echols, 2006).

Finalmente, las organizaciones que brindan servicios de apoyo a las personas con autismo y sus familias, han argumentado durante mucho tiempo que la investigación es absolutamente necesaria y que un mayor y más preciso conocimiento del síndrome conducirá a medidas de intervención más efectivas. Asimismo, el día a día de cada persona con autismo y su familia requiere que, además de una investigación encaminada al logro de resultados fructíferos, se sobrevenga la intervención necesaria para lograr estos resultados, junto a una relación plena y de calidad entre ellos y los proveedores de apoyo (Sanchiz, 2009).

#### **4.1.6 Autismo en la escuela. Manifestaciones en el entorno educativo**

El abordaje del autismo, al involucrar varias áreas del desarrollo, requiere de un equipo multidisciplinario que participe en su detección e intervención temprana; estableciendo una cultura de diálogo continuo, constante y fluido que permita favorecer el apoyo psicológico a familias, así como la integración del niño en la escuela y en su medio (Valdez-Maguiña y Cartolin-Príncipe, 2019).

Así pues, antes de que el niño asista al colegio es fundamental una intervención temprana para desarrollar, según las necesidades particulares, habilidades que faciliten a posteriori su desempeño en el ámbito escolar y permitan lograr la inclusión. En este punto, conviene recordar que a pesar de la variabilidad en grados de severidad e intensidad que caracteriza al autismo, la mayoría de las personas diagnosticadas con TEA tienen un Coeficiente Intelectual (CI) dentro de la media (Charman et al., 2011). No obstante, este dato no puede hacernos olvidar la realidad, y es que, la sintomatología autística atenta de manera directa a la capacidad de aprendizaje.

La pretensión de que el niño aprenda en el sistema educativo actual es una tarea sumamente compleja. Ante ella, no hay pautas mágicas ni panaceas, requiere de un conocimiento del niño que tenemos ante nosotros, del trato y de la manera de encarar la cuestión. A la vez, de una capacidad de tolerar las dudas, las incertidumbres y las verdades a medias sin una irritante búsqueda de hechos y razones. No se trata únicamente de



transmitir conocimientos sobre el niño y de qué hacer con él, sino de entender y atender a la vez las necesidades y preocupaciones que se derivan de las diferentes relaciones, de tener en cuenta todos los elementos que participan en su entorno, de defender y promover la comprensión y de generar esperanzas frente a una patología que las ataca sistemáticamente.

En la escuela, un niño con autismo necesita un marco referente estable, es decir, un apoyo donde encuentre unos puntos de referencia claros. Dentro de ese marco debe primar la continuidad y la estabilidad, factores indispensables para generar la suficiente confianza en él como para abrirse e interesarse mínimamente por lo que le rodea. Lo que necesita, en definitiva, es un mediador que ejerza de traductor entre su mundo y el mundo que le rodea, los adultos, sus iguales, la vida escolar y los aprendizajes.

Los apoyos con los que cuentan los alumnos con TEA dentro del sistema escolar, deben garantizar su plena participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, al hablar de apoyos se debe tener presente que no se trata únicamente de apoyos personales, sino también de apoyos tecnológicos y naturales disponibles en el entorno; todos ellos asociados a un amplio y diverso abanico de ayuda y, por tanto, entendidos como recursos y estrategias que permiten asegurar el bienestar personal del menor (Fortuny y Sanahuja, 2020).

En cuanto al tipo de centro, conviene que los alumnos con TEA sean escolarizados en centros ordinarios con los apoyos adecuados. En este sentido y siguiendo a Witmer y Ferreri (2014), la escuela debe buscar la promoción de la equidad entre los estudiantes, así como la presencia, aceptación, participación y persecución de logros por parte del alumnado con necesidades educativas específicas (NEE).

Este contexto supone un reto para los docentes, pues deben adecuar una amplia gama de recursos y estrategias metodológicas no solo para favorecer el desarrollo de los aprendizajes en el proceso de enseñanza, sino también para generar un clima de confianza que evite las conductas disruptivas y favorezca la comunicación y la interacción social.

En relación a esto, es de suma importancia desarrollar programas de formación destinados a todo el profesorado, tanto en los fundamentos teórico-prácticos sobre los que se asienta la educación inclusiva, como en la variedad de estrategias metodológicas a



utilizar. De igual modo, resulta imprescindible la instrucción en las necesidades educativas específicas de los estudiantes con TEA, ya que la formación docente especializada es un factor clave en el progreso de estos alumnos dentro del entorno escolar (Blatchford, Russell y Webster, 2011).

Si queremos avanzar hacia escuelas más inclusivas, debemos considerar no solo el concepto de inclusión, sino también aplicar una amplia variedad de estrategias metodológicas. En tal caso, las estrategias metodológicas más recomendadas para trabajar con alumnos con TEA están dirigidas a contextualizar y materializar la información y el conocimiento. Asimismo, con el fin de conseguir una participación más activa por parte de estos alumnos, se recomienda estructurar tanto las actividades como los entornos en los que se desarrollan, y presentar la información verbal con apoyo visual (por ejemplo, pictogramas) para facilitar su comprensión. Conocer el entorno incrementa el interés y ayuda a promover la motivación, evitando el aburrimiento (Lindsay, Proulx, Scott y Thomson, 2014).

Por otro lado, anticipar los acontecimientos y tareas más relevantes, los apoyos visuales, el refuerzo positivo, las técnicas de autocontrol emocional, la relajación y el juego de roles pueden, entre otras, ayudar a prevenir conductas disruptivas, como explican McCurdy y Cole (2014). Además, para mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes, se recomienda la utilización del Sistema de Comunicación Alternativa y la comunicación no verbal que, además de la enseñanza en grupos pequeños o en parejas, se base en un enfoque de aprendizaje cooperativo como lo describen Kamps et al. (2014).

El éxito de estas estrategias estará garantizado en parte, por el docente, al hacer un uso extendido de ellas y no limitarlas exclusivamente al alumnado con TEA. Lo que aquí se pretende es aplicar una serie de estrategias como parte metodológica del currículo anual dentro del aula ordinaria, haciéndolo extensible a todo el alumnado y favoreciendo con su aplicación a la totalidad del grupo (Fortuny y Sanahuja, 2020).

Por otra parte, además del papel del profesorado, resulta necesario enfatizar la importancia que tiene la filosofía del centro en la aplicación de determinadas estrategias. En este sentido, será imprescindible tener en cuenta su visión con respecto a la inclusión y el tratamiento que se haga en relación a la agrupación del alumnado y su ubicación, el



papel del tutor, la red de apoyos, el tipo de actividad o la forma de gestionar las conductas disruptivas, por citar algunos.

Con la globalización, cada vez es más frecuente encontrarnos con aulas diversas. De hecho, cada vez son más los casos de niños con TEA presentes en aulas regulares. Estos niños deben tener la oportunidad de continuar su trayectoria académica junto al resto del grupo y eso requiere la atención de sus necesidades educativas de acuerdo a un entorno inclusivo (Méndez, 2011). Las escuelas tienen la responsabilidad de admitir y atender a cualquier tipología de alumnado, independientemente de su discapacidad, y para ello deben diseñar programas educativos que permitan apoyar a los estudiantes en su desarrollo, participación e inclusión social dentro de su comunidad.

A través de este epígrafe, se puede observar cómo las instituciones escolares y la sociedad en su conjunto juegan un papel protagónico en la integración de la discapacidad y, con ello, en la reducción de la misma. La mitigación será posible en la medida en que todos los participantes que interactúan con el afectado, revisen sus prácticas institucionales para identificar posibles barreras de acceso al aprendizaje y al desarrollo.

Para mejorar, es importante recopilar y evaluar información proveniente de una amplia y diversa gama de fuentes. En esta tarea es importante no perder de vista la realidad sistemática de la escuela, los diferentes planos o subsistemas con los que se configura cada centro: la cultura escolar, los fundamentos y principios de la organización, y las políticas o procedimientos escolares para el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos y prácticas en el aula.

Finalmente, en cuanto a la inclusión educativa, podemos afirmar debe entenderse como un equilibrio entre la calidad académica y el rendimiento escolar, adecuado a las capacidades de los alumnos y que asegure un aprendizaje significativo para todos.

La inclusión desde el punto de vista psicosocial establece que toda persona con discapacidad tiene, en principio, derecho a ser educada en las mismas condiciones que sus pares, con el apoyo de los recursos que una escuela ordinaria debe garantizar (Mesibov y Shea 1996). Se desalientan, por lo tanto, los programas de educación especial y también los grados especiales remotos dentro de las escuelas comunes, ya que, es



evidente que la escolarización de estos alumnos en centros ordinarios brinda una oportunidad de enriquecimiento, cambio y mejora para la escuela (Cuesta et al., 2016).

No cabe duda de que la educación tendrá un impacto significativo no solo en el desarrollo del sujeto y en su la calidad de vida, sino también en su inclusión social. Al respecto, cabe señalar que la integración no se detiene en las escuelas, sino que conecta a los docentes, los grupos de pares, las familias y, en última instancia, a toda la comunidad. Por ello, es fundamental continuar con la investigación, centrándose no solo en los propios centros educativos sino también teniendo en cuenta a la comunidad educativa en su conjunto.

## **4.2 Arte y autismo**

### **4.2.1 Arte en niños con Trastorno del Espectro Autista**

El arte en sí mismo implica un proyecto de cambio que conduce a un recorrido en el que el sujeto explorará nuevos aspectos y posibilidades del arte como herramienta audiovisual, creativa, socioeducativa y clínica. Martínez y López (2004) sostienen que la experiencia artística permite integrar diferentes funciones en un todo coherente y significativo. Por ello, la inclusión de la utilización del arte en el colectivo con TEA resulta interesante desde una perspectiva tanto sanitaria, educativa como social.

Tal y como se ha visto a lo largo de este marco teórico, las personas autistas presentan diversas características comunes en las áreas de socialización, comunicación, autoexpresión, regulación emocional y flexibilidad cognitiva (Schultz, Romanski y Tsatsanis, 2000), las cuales repercuten en el desarrollo y dificultan la interacción con el medio. Sin embargo, pese a estas dificultades se considera que la mayoría personas con TEA son grandes pensadores visuales, lo que significa que comprenden, asimilan y retienen mejor la información cuando es presentada visualmente. Esta forma de representar la información de forma concreta, visual y permanente tiene que ver, entre otras cosas, con la excelente discriminación visual (habilidad visoespacial) y memoria asociativa (imágenes visuales) que poseen las personas con este trastorno. Al pensar en imágenes, “los sustantivos les resultan las palabras más fáciles de aprender porque se relacionan directamente con una imagen” (Grandin, 2006, p.59).



Luego, resulta beneficioso que el aprendizaje de estas personas esté apoyado en medios visuales. De hecho, existe evidencia de que la expresión espontánea del dibujo y la pintura permite a los niños autistas una mayor facilidad para expresar sus pensamientos, emociones y sentimientos, que la otorgada por medio del lenguaje verbal (Añino, 2003). Esto se debe a su lenguaje, apenas definido, pero también a que el proceso gráfico facilita la expresión de conflictos personales sin control consciente.

En este sentido y a pesar de que el dibujo es un acto voluntario que parece simple, se trata de un proceso complejo, pues en él participan el cerebro y la mente como un sistema funcional en el que cada nivel aporta su propia contribución a la imagen final, produciendo consigo un acto comunicativo. Tanto el hacer arte, como los propios productos artísticos, tienen propiedades comunicativas específicas que comienzan a surgir en las primeras etapas de desarrollo. En este sentido, el arte proporciona al niño un medio alternativo de comunicación no verbal que le capacita para edificar y mostrar su visión del mundo (Talusán-Dunn, 2012).

En los niños autistas el arte supone un paso más allá, ya que facilita la autoexpresión espontánea y les permite expresar su visión del mundo. A través de la expresión artística, los niños aprenden a comunicarse a través de símbolos, imágenes y materiales artísticos y gracias a ello podemos comprender cómo entienden la realidad en la que viven. De esta manera, logran expresar sus pensamientos más profundos referentes al mundo que los rodea, fortaleciendo con ello su vínculo con el entorno.

Ahora bien, es importante enfatizar que el niño no solo expresa lo que desea a través del arte, sino que también disfruta y aprende de la transformación que se produce durante el proceso. El proceso artístico le permite comunicarse con el mundo exterior, aliviar la frustración y mejorar su autoestima debido a que el arte es una herramienta sin fracaso, libre de presiones y normas donde solo hay lugar para el éxito. En el arte no hay un uso erróneo de la expresión, y eso les ayuda a organizar sus sensaciones y emociones sin coacciones. En este contexto, al ser un medio que permite crear una relación más significativa con la realidad, el arte es visto como un nexo entre la expresión y la comunicación humana (Molina, 2004).



Con todo lo expuesto, se podría concluir señalando que el arte -en todas sus formas- resulta un buen medio de comunicación y expresión no verbal para las personas con autismo. A su vez, provoca cambios en el niño que intensifican sus competencias para regular emociones e integrar las experiencias sensoriales mediante el reconocimiento de distintos procedimientos artísticos.

Del mismo modo, el proceso creativo puede aprovecharse para estimular la flexibilidad cognitiva, el pensamiento abstracto, la imaginación y la motricidad (Núñez, 2004). Por ende, el arte puede resultar una herramienta adecuada para lograr el correcto desarrollo del niño autista, animando “su crecimiento no solo personal sino también profesional” (Emery, 2004, p.144).

#### **4.2.2 Creatividad y autismo**

“La noción de creatividad es una construcción cultural sujeta a los cambios y contingencias de la historia” (Morales, 2001, p.42). Desde su conceptualización, ha sido asociada, e incluso equiparada, a conceptos como inspiración, imaginación, talento, etc., y hoy la encontramos ligada a casi todas las actividades humanas. Esta afirmación es defendida por investigaciones como la de Garín, López y Llamas (2016), que conceptualizaron en sus estudios la creatividad como una capacidad holística que se encuentra, de manera interdisciplinar, implícita en todas las dimensiones del ser humano.

La capacidad creativa nos ha ayudado a salir de nuestra zona de confort y evolucionar hacia nuevos recursos y estrategias. De hecho, durante los últimos años, la revolución global y los avances que se están produciendo en todos los campos del saber, han llevado a entender que la creatividad no se reduce únicamente a una cuestión relacionada con el arte y los artistas; sino que es un proceso relacionado con las competencias mentales de todo individuo que permite proyectar conflictos internos, ofreciendo la posibilidad de resolverlos.

A lo largo de la historia, han sido muchos los autores que han aportado definiciones al término (Gardner, 2000), cada uno con sus propias orientaciones y teorías. Con todo, el concepto sigue resultando complejo y difuso, de ahí que no se halle consenso en cuanto a qué es y qué no es creatividad. En nuestro caso, podríamos contextualizarla



como una capacidad que hace que el ser humano pueda generar nuevas ideas, explorar posibilidades, ser más crítico, soslayar barreras y llegar a lo más profundo de uno mismo.

La creatividad nos permite revelar quiénes somos, sobrepasar límites e imaginar situaciones ficticias o inverosímiles. Todos creamos imágenes mentales que dan significado y emoción a nuestras vidas, y es aquí donde se manifiesta la creatividad entendida como un proceso en el que se da forma a estas imágenes incluso sin tener ningún tipo de habilidad artística aparente.

Guilford (1959, citado en Santaella, 2006, p. 91) “define la creatividad como una forma de pensamiento que se desencadena en un sujeto como consecuencia de la percepción de un problema”. Desde este prisma, la creatividad es vista como es un proceso que no sólo va ligado a la vertiente artística sino también a la cotidianidad y a la resolución de conflictos diarios que, como ya sabemos, son aspectos muy controvertidos en la vida de las personas diagnosticadas de TEA.

Sternberg y Lubart (1997) consideran que un sujeto es creativo cuando puede generar ideas relativamente nuevas, relevantes y de alta calidad. Partiendo de esta definición, puede parecer que los rasgos de una persona autista no se corresponden con los de una persona creativa. Y, a decir verdad, durante mucho tiempo se tuvo la creencia de que la inteligencia estaba relacionada con la creatividad, así, quien tuviese una menor inteligencia no sería capaz de desarrollar una actividad creativa (Añino, 2003).

Hoy día, esta idea se ha descartado. Entre las investigaciones realizadas en torno tema, encontramos la de Trigo (1999), que lejos de la creencia común de que una persona es creativa o no, sostiene que la creatividad es una característica inherente a la mente humana que todos poseemos en mayor o menor medida. Gracias a esta y a otras líneas de investigación que se han llevado a cabo se sabe que la capacidad creativa del sujeto que presenta algún tipo de deficiencia mental podrá ser limitada, pero nunca llegará a inhibirse totalmente.

Los niños autistas, a diferencia del resto de niños, tienen dificultades en el desarrollo del juego imitativo y las actividades que impliquen recurrir a la imaginación. Así pues, es posible que presenten problemas para diseñar un juego simbólico o representacional, crear actividades o tareas, e imaginar y comprender una historia ficticia.



Sin embargo, la identificación de la creatividad como una habilidad, implica que el talento es susceptible de ser desarrollado. Como planteaba Gardner en su teoría de las inteligencias múltiples, todos los seres humanos tenemos habilidades y capacidades intelectuales en diferentes niveles de desarrollo y cada persona desarrollará la capacidad de crear en sus correspondientes artes o inteligencias.

En tal sentido, se sabe que los seres humanos poseemos inteligencias múltiples y que profundizamos en cada una de ellas de acuerdo con la personalidad y el contexto particular de cada cual. Y en efecto, la revisión bibliografía demuestra que muchos individuos con deficiencias (ya sean mentales, motrices o físicas) a lo largo de los años, han sido capaces de realizar procesos y productos creativos. Nombres como Wolfgang Amadeus Mozart, Bob Dylan, Andy Warhol, Antonio Gaudí, Tim Burton, Steven Spielberg, Susan Boyle o Greta Thunberg han sido relacionados con el autismo.

En base a los referentes citados, resulta pertinente considerar que cada individuo tendrá un desarrollo mayor en determinadas áreas mentales y consecuentemente, será más creativo en ellas que en el resto. Por tanto, no se ha de hablar de personas creativas, sino de personas que presentan creatividad en ciertas inteligencias. Esta teoría reafirma la idea de que creatividad y autismo no son dos conceptos opuestos. Es más, Fitzgerald (2011) asegura que los genes del autismo están estrechamente vinculados a los genes de la creatividad.

En el contexto del autismo, las prácticas creativas implican transformaciones sobre objetos, situaciones y contextos con el propósito de dotar al niño de nuevos significados, y potenciar así su inclusión social y bienestar. La práctica del arte, con la ayuda de una estimulación adecuada e individual, puede ser una medida terapéutica propicia para el desarrollo de la creatividad en personas con autismo. Con este fin, Rechio Crespo (2017) argumenta que la creatividad se encuentra en el juego y contempla las clases de arte como una poderosa herramienta para acercar a los niños con TEA a una experiencia creativa donde se les ofrezca la posibilidad de jugar, crear, hacer y deshacer.

En esta misma línea también destaca el trabajo de investigación desarrollado por Ángel Rivière (1999), quién a través de sus estudios, ha detallado y constatado las capacidades especiales de los niños autistas para el dibujo o la pintura. El autor señala



que, en el mundo de lo visual, la pintura y la percepción, las habilidades de los autistas pueden igualar o incluso superar a las de las personas neurotípicas.

Howard Gardner en su libro *Arte, mente y cerebro* (1982), sostiene que los años preescolares se consideran la edad dorada de la creatividad, esto es, una época en la que todos los niños muestran grandes habilidades artísticas. Ciertamente, esto se debe al propio proceso evolutivo que experimentan la mayoría de los niños y a una cuestión neurofisiológica por la que las neuronas presentes desde el nacimiento van decayendo a lo largo del desarrollo y evolución del niño, hasta llegar a perder gran cantidad de ellas durante la adolescencia, lo que puede afectar a su capacidad de expresión.

Este mismo autor afirma que importantes dimensiones de la creatividad adulta tienen sus raíces en la infancia del creador. Por eso, si desde pequeños se enseña a los niños con TEA a pensar de forma creativa, a errar, a perseverar, a estar motivados, a ser pacientes y se les anima a desarrollar su imaginación y fantasía, estaremos favoreciendo el desarrollo de personas creativas capaces de enfrentar los desafíos de la vida. Y si ese individuo creativo se decanta por embellecer el mundo a través de la imagen y lo plástico, produciendo obras, dibujos y formas en el espacio, estaremos sin duda ante un talento artístico.

### **4.2.3 El papel del arte en la educación**

El arte, en sus diversas expresiones, es un fenómeno de gran complejidad sujeto a los procesos sociales, políticos y culturales de nuestro contexto, cuya posibilidad de desarrollo y avance requiere un estudio de gran amplitud.

En educación, que es el ámbito que nos concierne, el arte ha formado parte de las disciplinas tradicionales desde la antigüedad, desempeñando un importante papel en la formación del ser humano. Sin embargo, durante mucho tiempo, las artes, a través de la Educación Artística, han ocupado un lugar secundario en el currículo frente a otras áreas consideradas centrales.

Según Eisner (2002), desde el último cuarto del siglo XIX, cuando la educación se convirtió en objeto de investigación psicológica, las artes quedaron postergadas a un



segundo plano, y las ciencias puras (la aritmética, la física y la química) con sus resultados cuantificables pasaron a ser el fundamento de la enseñanza.

Hoy en día, todavía hay quienes consideran que en las escuelas siguen existiendo conocimientos acentuados. De acuerdo con ello, la práctica artística se presenta como un medio eficaz para contrarrestar esta tendencia y lograr un desarrollo humano más pleno en todos los campos del saber. Es por ello que en los últimos años se ha reclamado a la enseñanza la consideración de la educación artística como formación holística del ser humano.

El arte en la educación está reconocida entre filósofos, educadores y psicólogos como una valiosa herramienta pedagógica que entraña múltiples posibilidades. Diferentes educadores del ámbito artístico han explorado sistemáticamente la naturaleza del arte y su aplicación al sistema educativo, confirmando a través de sus estudios que la integración de las artes en la educación resulta necesaria para que el significado de la educación se manifieste en toda su extensión (Tourrián, 2016).

Otro aspecto fundamental es que la enseñanza del arte, en su conjunto, desarrolle no solo habilidades estéticas, sino también cognitivas, expresivas y comunicativas, así como una comprensión más profunda de uno mismo y una forma diferente de relacionarse con el entorno. Capacidades, todas ellas, encaminadas a favorecer una formación más consciente e íntegra de la persona. En este sentido y desde temprana edad, el arte trabaja con una visión global del desarrollo.

Según el Ministerio de Educación (s.f.), la Educación Primaria, además de alcanzar los principales objetivos educativos, debe tender al desarrollo de la personalidad, la creatividad y la iniciativa personal de los alumnos. Un buen sistema educativo debe educar y desarrollar todas las formas de inteligencia, incluidas las relacionadas con las artes. De lo contrario, el sistema educativo ignorará las áreas básicas del potencial humano y ralentizará el desarrollo cognitivo de los niños. Así, una educación que tenga en cuenta el desarrollo de todas las capacidades humanas contribuirá a un desarrollo humano más completo.

Un programa de educación artística rico, significativo y bien ejecutado no solo ayuda a los estudiantes a enriquecer sus proyectos artísticos motivándolos a usar todos



los recursos disponibles de manera creativa, sino que también ofrece propuestas que son beneficiosas para su desarrollo. En el caso de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), la aplicación del arte al contexto educativo mediante la práctica de actividades artísticas les permite disponer de recursos perceptivos y expresivos para poder transmitir sus ideas, sentimientos, emociones y necesidades de forma tangible y lúdica.

Con este fin, la pluralidad y riqueza en las propuestas de intervención servirá como vía para atender a la diversidad, ya que hará posible la elaboración de diferentes itinerarios adaptados a las características y necesidades de los beneficiarios (Cárdenas, Barriga, Lizama, 2017)

Probablemente el análisis más completo y ambicioso en este sentido es el realizado por Lancaster (2001). A través de su investigación, el autor demuestra que las artes siempre han jugado un papel importante en la Educación Primaria y que ahora son una de las materias principales del plan de estudios. También resulta pertinente mencionar el libro *La Educación Artística no son manualidades*, en el que Acaso (2009) alude la verdadera realidad de cómo se enseña el arte en las escuelas. Según su visión, las amenazas a la educación artística son: la pedagogía tóxica, el lenguaje visual y las artes visuales. También describe algunas posibles soluciones que deben adoptarse si se pretende salvaguardar la enseñanza de las artes en el sistema educativo actual.

Del mismo modo cabe destacar el artículo publicado por Luis de Tavira en la Revista Interamericana de Educación de Adultos, titulado *El arte como educación* (2007). En él, el autor explica que el arte, la educación, la cultura y la sociedad van de la mano y no pueden entenderse aisladamente, especialmente el arte y la educación. Tavira cree que estos dos últimos son grandes educadores sociales y piensa en la posibilidad de una reforma educativa que incluya enseñar a las personas a adaptarse a la vida cotidiana utilizando la educación artística como una herramienta más. Para lograr lo anterior, se enfatiza la importancia de la formación docente.

Actualmente, la mayoría de profesionales involucrados en este tema, defienden los valores del arte como medio de enriquecimiento para el ser humano. Las artes en el sistema educativo brindan a los estudiantes la oportunidad de aprender y explorar diferentes lenguajes artísticos como lenguajes alternativos. El estudio de estos lenguajes



implica el conocimiento de sus aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos y contribuye a la adquisición de competencias complejas relacionadas tanto con el desarrollo del pensamiento abstracto como crítico (Pérez, 2020).

Mantener la definición de la educación artística desde una visión holística es imprescindible, puesto que su defensa y justificación ayudarán a promover su papel como valor educativo y como campo de conocimiento pedagógico (Valembois, 1998). El aprendizaje basado en el arte proporciona un marco educativo interesante en el que, además del desarrollo y el autoconocimiento, se pueden desarrollar habilidades concernientes a otras áreas como las mencionadas anteriormente. Por otra parte, la actividad artística, entendida como un proceso de autorrealización, cuando va acompañada de la autoobservación y la introspección, puede convertirse en una herramienta de autoconocimiento que facilite al alumnado el entendimiento de sentimientos y pensamientos, y cómo estos los llevan a comportarse.

#### **4.2.4 La expresión plástica como instrumento didáctico**

En educación, la expresión plástica es definida como “como un recurso didáctico que permite la posibilidad de crear, apreciar y expresar contenidos del currículo escolar desde un planteamiento lúdico” (Bonilla, 2006, p.8). Las experiencias que se derivan de su aplicación al contexto escolar, constatan los beneficios de esta para favorecer el desarrollo del ámbito cognitivo, socioemocional y psicológico, todos ellos fundamentales para alcanzar los objetivos previstos en el currículo promulgado por el Ministerio de Educación.

Además de hacer suyos los paradigmas que constituyen la base de la didáctica general, la didáctica de la expresión plástica ha de intentar relacionar y globalizar el resto de áreas que componen el currículum, puesto que la interrelación entre los diferentes campos del saber permitirá un conocimiento completo de la realidad.

Dentro del mecanismo de la enseñanza, la actividad plástica se convierte en un elemento fundamental con respecto a la madurez, el equilibrio y el desarrollo personal del individuo. Por su carácter holístico, es importante que no se limite únicamente a un nivel práctico, sino que contemple una constante relación entre la formación práctica, la observación, la experimentación, la creación y la teoría (Medina, 1995).



El aprendizaje de los alumnos ha de ser, ante todo, activo y directo, y para que esto se pueda lograr de manera natural y espontánea, el estudiante debe tener acceso a materiales ricos y variados que hagan posible la realización de creaciones únicas. En este sentido, no se aspira a que todo el grupo se exprese igual, sino a que todos tengan garantizada la oportunidad de evolucionar en función de su edad y características personales, sin obviar el contexto y sus experiencias particulares (Venegas, 2002).

La expresión plástica ha de adoptar una metodología basada en el conocimiento de la expresión y deberá formar en los alumnos una mentalidad receptiva, capacidad crítica y el mayor número posible de habilidades y recursos teóricos y técnicos a través de la experimentación (Suero, Pecino y Lara, 2003). Experimentación como experiencia formadora que permita ampliar los medios de expresión del alumno en un equilibrio basculante entre el lenguaje oral y escrito. En esta línea, corresponde a los docentes comprender que se dará libertad de experimentación a los estudiantes cuando, a partir de un proceso metodológico, puedan elegir abiertamente los mecanismos y materiales más apropiados para su propuesta creativa, respetando ante todo su significado estético y emocional. Cuanto más significativo sea el conocimiento y el aprendizaje adquirido, mayor será el grado de expresión de las imágenes.

En este proceso, cada estudiante se expresará de acuerdo a sus propias experiencias y formas de vida, por lo que es importante respetar su ritmo de aprendizaje personal y sus formas de expresión; salvaguardando el tratamiento y la participación de todos en igualdad de condiciones (Bonilla, 2006).

De este modo, si se pretende que las actividades tengan lugar de forma orgánica y significativa, tendrán que ser los propios docentes, a través de las distintas áreas curriculares, quienes tomen conciencia de la importancia de planificar la experiencia artística (individual y en grupo) como parte de su trabajo diario, ya que a través de ella permiten al alumno aventurarse en nuevas formas de enseñar y con ello, lograr mejores resultados. Análogamente, debe recordarse que tanto el contexto escolar como el extraescolar, han de estar orientados en todo momento a potenciar la construcción de conocimientos, así como el desarrollo de habilidades, actitudes y competencias de los niños y jóvenes (Costa, Zamora y Gutiérrez, 2003).



Para que los docentes puedan organizar su trabajo y lograr los objetivos, es importante conocer las etapas creativas que se desarrollan de acuerdo a la edad de los estudiantes, ya que la organización del aula y las actividades a realizar deberán estar acordes con los intereses personales y sociales propios de la etapa evolutiva. Como parte de su labor, los docentes deben saber que la plasticidad es una capacidad innata en el individuo y se da de manera espontánea en todos los alumnos como respuesta a sus necesidades cognitivas. Las etapas evolutivas suceden gradualmente, pero la transición de una etapa a otra no es igual para todos los aprendices ni tiene la misma duración para cada uno. El conocimiento de estas etapas y su influencia en el desarrollo, permitirá a los docentes identificar problemáticas visuales, motrices, kinestésicas y de socialización, entre otras (Castro, 2006).

Desde este enfoque didáctico, las artes plásticas permitirán a los alumnos expresarse y transmitir a los demás el contenido de sus pensamientos y fantasías. En otras palabras, los elementos ordenados y cargados de contenido simbólico (líneas, colores, luces, sombras y texturas) permitirán la expresión de la personalidad de quienes los crean, ya que las cualidades personales del autor quedan plasmadas en la obra que realiza.

#### **4.2.5 Arteterapia**

Comunicar ideas y emociones a través del arte, y lograr cierta sensación de bienestar a través del proceso creativo, son conceptos muy antiguos. Es más, la influencia de la práctica y la contemplación del arte sobre la mente, las emociones y la fisiología humana se conocen desde la Antigüedad. En cambio, no es hasta la llegada del psicoanálisis, las vanguardias y la Segunda Guerra Mundial cuando se propicia el surgimiento y desarrollo de la arteterapia (Pastor, 2011).

El arte considerado como terapia comenzó a emplearse para tratar a soldados con problemas psíquicos durante la Segunda Guerra Mundial. Desde su aparición, es en el siglo XIX cuando un grupo de psiquiatras europeos comienzan a interesarse por el valor expresivo y comunicativo de las producciones plásticas de sus pacientes. En este punto, destaca la aportación del psiquiatra vienés Hans Prinzhorn, quién en 1890 exploró la



relación existente entre la creatividad y la enfermedad mental, llegando a la conclusión de que toda creación albergaba un potencial de autosanación.

Su caso fue uno de los primeros acercamientos prácticos de base terapéutica donde el arte jugaba un papel relevante en el tratamiento clínico de determinadas patologías de índole psicológica. Concretamente, la Colección Prinzhorn (donde albergaba el trabajo de sus propios pacientes y otras instituciones médicas para explorar las posibilidades terapéuticas de la actividad creativa), tuvo un gran impacto en la formación de las personas que más tarde contribuyeron al surgimiento de la arteterapia (Martínez, 2011).

En el siglo XX, alrededor de los años '40, Adrian Hill prosiguió este trabajo junto con otros artistas y profesionales del arte que trabajaban principalmente en hospitales. Fue considerado un pionero en el desarrollo y promulgación de la disciplina al utilizar el término "terapia del arte" en su libro *Art as an aid to illness: an experiment in occupational therapy* (1943), como un proceso mediante el cual las personas, a través de la autoexpresión, experimentaban un mayor sentimiento de bienestar.

De forma paralela y prosiguiendo a estos autores, en Estados Unidos, Margaret Naumburg y Edith Kramer impulsaron el conocimiento de la arteterapia y comenzaron a desarrollar una teoría basada en sus propias experiencias. Ambas autoras basaron sus trabajos en la psicología freudiana, pero sus aportaciones poseen matices distintivos.

Por un lado, Margaret Naumburg concibió el inicio de lo que se convertiría en Arteterapia al percibir el arte como una forma de aprendizaje simbólico esencial en la educación, con la convicción de que la expresión plástica también era un elemento principal en el tratamiento de la psicoterapia. Gracias a sus aportaciones es reconocida mundialmente por haber sido la primera psicoterapeuta en usar el arte y la libre expresión como medio de diagnóstico. Por su parte, Kramer señalaba que la enseñanza suponía la liberación y el crecimiento del alma de los niños a través del juego, el trabajo y la disciplina involucrada en el arte (Romero, 2004). La unión de Margaret y Florence fue decisiva en el avance de la expresión como medio terapéutico.

Hacia los años '60, en mitad de una década de innovación y rebeldía, comienzan a formarse las primeras asociaciones de arteterapeutas con el objetivo de reunir a un numeroso grupo de profesionales dedicados a esta disciplina para sintetizar sus



experiencias y fomentar el aprendizaje y desarrollo de la misma. Entre estas asociaciones se encuentran: la Société Française de Psychopathologie de l'Expression (Francia), la British Association of art Therapists (BAAT - Reino Unido) y la American Art Therapies Association (AATA - EEUU) (Aranguren y León, 2011). Hasta este momento no se había tenido una formación sistemática en la materia.

En el caso de España, el concepto de Arteterapia surge en Barcelona a finales de los '90, como cuenta López (2000), al ser introducida en el entorno académico universitario a través de cursos de postgrado y actividades formativas complementarias. A partir de entonces han surgido numerosas asociaciones que tienen como objetivo regular la práctica y enseñanza de la arteterapia, así como promover y reafirmar el reconocimiento oficial de la profesión en el Estado Español. Entre estas organizaciones se encuentran, por ejemplo, ATH (Arteterapia Transdisciplinaria y Desarrollo Humano), GREFART (Asociación Profesional de Arteterapeutas) y 12 AFIA (Asociación Profesional Foro Iberoamericana de Arteterapia).

Por lo que respecta a su definición, resulta complejo proporcionar una descripción universal y concreta por la diversidad de matices que se han de tener en cuenta en la consideración del término. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019) categoriza la arteterapia como un área donde confluyen las artes, la salud y la educación. De ahí sus diversas aplicaciones, especialmente en el ámbito sanitario, educativo y social.

El objetivo principal de la arteterapia es favorecer la expresión y transmisión de aspectos internos que son difíciles de verbalizar, para así lograr el autoconocimiento, la autoconciencia y el desarrollo personal en el individuo (Klein, 2006). Teniendo esto en cuenta, no es de extrañar que sea una de las terapias más utilizadas en el ámbito del TEA, pues permite trabajar una de las áreas más afectadas como es la comunicación.

Al margen de las oportunidades que brinda al tratamiento del autismo, a lo largo de los años ha sido aplicada como un tratamiento terapéutico destinado a mejorar la salud mental humana mediante el uso de diversas intervenciones en las que se emplean materiales y procesos plásticos; otorgándole mayor atención al proceso de creación y a las preguntas que surgen en él, que a la imagen final (López, 2009).



La arteterapia es una intervención en la que existe un profundo respeto por las diferencias y particularidades de los demás. La historia de cada uno es irrepetible, por ello el método de la arteterapia parte de la persona y se adapta a ella. Para cada individuo se desarrolla un proyecto terapéutico único. En la arteterapia, cada intervención terapéutica es un proceso exploratorio adaptado a cada caso particular, consecuentemente, la práctica de esta ha de reinventarse constantemente porque no se puede predecir ni ajustar (Delgado, Pérez y Cruz, 2016).

Las sesiones de arteterapia ofrecen diferentes métodos, temas y cuestiones según el objetivo a alcanzar. Su práctica capacita al individuo para iniciar un camino de autoayuda a través del proceso creativo que contempla tanto la producción artística como las reacciones que se pueden generar en el desarrollo de la misma. En definitiva, se trata de utilizar el arte como método psicoterapéutico, es decir, para ayudar a la persona a encontrar una relación más armoniosa entre su mundo interior y el exterior.

Sin embargo, aunque la actividad artística en sí misma tiene ciertos valores terapéuticos, el motor de la actividad arteterapéutica reside en el proceso, no en el producto final obtenido. Esta disciplina no se apoya en la belleza o la calidad artística de la obra, de hecho, uno de los principios de la arteterapia se basa principalmente en que todos los sujetos (independientemente de que muestren habilidades o características artísticas) sean capaces de proyectar sus experiencias y conflictos en formas visuales. Por eso, el colectivo que puede beneficiarse de estas prácticas es muy amplio y heterogéneo, de forma que pueden servirse de ellas personas de todas las edades y condiciones, con problemas y trastornos de diversa índole y/o grados de severidad.

Por otro lado, el terapeuta será el encargado de llevar a cabo la intervención a través de un seguimiento activo pero sutil, discreto y sobrio; acompañando de forma armoniosa y no invasiva a la persona en su proceso de creación, prestando atención a sus manifestaciones, sentimientos y demandas (Marxen, 2011). En el recorrido, el arteterapeuta tratará de acompañar al individuo hacia la integración y el entendimiento de sus sentimientos, pensamientos, emociones y recuerdos.

Con el paso de los años ha surgido un creciente interés y una mayor difusión sobre esta disciplina a través de los medios de comunicación, dando a conocer que las artes



tienen un papel importante en la mejora de la salud y el bienestar humano (Leckey, 2011), aliviando el estrés, la ansiedad y el dolor. Hoy en día, la terapia a través del arte es reconocida profesionalmente como una potente herramienta de ayuda al tratamiento diagnóstico y a la investigación de la salud mental, consolidándose cada vez más como estudios universitarios.

Por último, se estima necesaria la distinción entre las particularidades del arte, con respecto a las características y cualidades de la arteterapia. El arte en sí mismo tiene propiedades terapéuticas, pero su fin último es la realización de un producto estético. En cambio, tal y como hemos visto a lo largo de este epígrafe, en la arteterapia lo esencial es la persona y el proceso creativo en el que se sumerge el sujeto para conseguir la transformación de la enfermedad física o mental, en enriquecimiento personal (Romero, 2004). Todo ello no significa que la puesta en práctica de la arteterapia pueda reemplazar el tratamiento tradicional para estas patologías.

### 4.3 Marco legislativo

En este epígrafe se pretende analizar la actual legislación educativa vigente referida al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). A continuación, se exponen diferentes extractos recuperados del BOE que permitirán contextualizar y comprender la ley en la que se enmarca nuestro objeto de estudio:

La *Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre*, parte de la convicción de conseguir “tanto el bienestar individual como el colectivo”. Por eso, en su artículo 71.1 señala que: “Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley” (*LOMLOE*, 2020, p.122909).

En relación con los objetivos establecidos en este trabajo, observamos que, a pesar de no hacer referencias concretas a nuestro trastorno en particular, la *Ley orgánica 3/2020*:

contempla la preparación para el ejercicio de la ciudadanía, para la inserción en la sociedad que le rodea y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las



---

situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento (p.122881)

En cuanto a la planificación de los objetivos dentro del aula, el Artículo 75. Inclusión educativa, social y laboral, establece la necesidad de proporcionar alternativas para este alumnado alegando que “con la finalidad de facilitar la inclusión social y laboral del alumnado con necesidades educativas especiales que no pueda conseguir los objetivos de la educación obligatoria, las Administraciones públicas fomentarán ofertas formativas adaptadas a sus necesidades específicas” (p.122911).

Es por ello que, de cara a una educación inclusiva y a favorecer el desarrollo integral del menor, se otorgue especial relevancia a la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales dentro de esta Ley. En este sentido, su disposición adicional cuarta, referente a la evolución de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, recoge que “las Administraciones educativas velarán para que las decisiones de escolarización garanticen la respuesta más adecuada a las necesidades específicas de cada alumno o alumna, de acuerdo con el procedimiento que se recoge en el artículo 74 de esta Ley” (p.122942).

Ante el planteamiento de esta Ley, se hace necesario que tanto las instituciones escolares como el equipo docente que las compongan, estén capacitados para proporcionar una atención adecuada al alumnado con NEAE a través de los medios y respuestas necesarias. Para ello, deberán tener una formación integral que los capacite para la consecución de los objetivos establecidos en los distintos artículos legislativos. A pesar de ello, y dado que no se contempla la especificación de cada trastorno en particular, la ley no establece la metodología que se ha de desarrollar para la adecuación de los recursos pertinentes. No obstante, hace referencia a que no cualquier tipo de intervención es válida para la consecución de una educación integral.

Además de contemplar a nivel estatal la *Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre*, también es pertinente mencionar, a nivel autonómico, el *Decreto 104/2018, de 27 de julio del Consell* por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano.



Dentro del Decreto, y centrándonos en el ámbito de la educación inclusiva, que es el que aquí nos concierne, observamos su Artículo 3.2 donde se establece el propósito principal para su consecución:

la educación inclusiva tiene como propósito dar una respuesta educativa que favorezca el máximo desarrollo de todo el alumnado y elimine todas las formas de exclusión, desigualdad y vulnerabilidad, teniendo en cuenta un modelo coeducativo dentro de entornos seguros, saludables, sostenibles y democráticos, en los que todas las personas sean valoradas por igual. (*Decreto 104, 2018, p.33359*)

Asimismo, el Artículo 4.3 recoge que, en referencia al alumnado que presente algún tipo de necesidad específica de apoyo educativo dentro del aula, se deberán movilizar todos los recursos necesarios que aumenten la capacidad del centro para responder a la diversidad del alumno y con ello, poder ofrecer propuestas flexibles en la personalización e individualización de la enseñanza.

Finalmente, y más allá de las adaptaciones y aspectos curriculares, es importante motivar al alumnado para que se sienta partícipe de su contexto, como un ciudadano útil y capaz de desarrollar sus habilidades de acuerdo al contexto social en el que se desenvuelve. Por ello, es importante tener en cuenta el Artículo 4.5 donde se remarca la importancia de: “estimular la motivación y la implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje y permitir que sienta reconocido y representado” (*Decreto 104, 2018, p.33360*). Atendiendo a esta afirmación, conseguiremos alcanzar uno de los objetivos principales hacia los que encaminan estas leyes, la educación inclusiva.



## 5. Desarrollo: Guía de Intervención

A continuación, se presenta el desarrollo de una guía de intervención basada en actividades artísticas dirigidas a profesores y familias. Esta guía se centra en las principales áreas afectadas por el TEA y tiene como objetivo contribuir a la mejora del desarrollo integral de los afectados, especialmente, de los niños.



# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
<b>METODOLOGÍA</b>	<b>2</b>
<b>PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN A TRAVÉS DEL ARTE SEGÚN LAS ÁREAS MÁS AFECTADAS</b>	<b>3</b>
<b>I. INTERACCIÓN SOCIAL. LA RELACIÓN CON LOS IGUALES</b>	<b>3-20</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Habilidades sociales</i></li><li>• <i>El papel del juego</i></li><li>• <i>Propuesta de intervención</i></li></ul>	
<b>II. COMUNICACIÓN Y LENGUAJE</b>	<b>21-34</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Propuesta de intervención</i></li></ul>	
<b>III. LAS EMOCIONES. VULNERABILIDAD EMOCIONAL</b>	<b>35-47</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Propuesta de intervención</i></li></ul>	
<b>IV. RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA</b>	<b>48-60</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Habilidades para la vida</i></li><li>• <i>Propuesta de intervención</i></li></ul>	
<b>ANEXOS</b>	<b>61-72</b>



## INTRODUCCIÓN

Una de las características más significativas de los niños autistas son las carencias en el área comunicativa, emocional y social, que, junto a las alteraciones en determinadas habilidades para la vida, dificultan su desarrollo integral y su inclusión al medio.

Esta guía surge como un programa de adquisición de habilidades a través de diferentes actividades en las que se van potenciando las conductas deseadas según el área afectada. Con la puesta en práctica de las actividades sugeridas, se pretende facilitar el desarrollo de dichas habilidades, mejorando consigo la calidad de vida del afectado, de la familia y del entorno en el que se desarrolla.

Para su elaboración se han tomado propuestas variadas, todas ellas en base al arte, encaminadas a trabajar con niños de Primaria. No obstante, estas actividades se muestran a modo de sugerencia y están abiertas a posibles modificaciones por parte del docente o de la familia, en función del ámbito y de los destinatarios con los que se desarrolle. Asimismo, está pensada para ser trabajada de forma común con todos los alumnos, de modo que sirva para ampliar y enriquecer los contenidos anuales trabajados en el aula en cuanto al ámbito artístico.

La metodología en la que se basa la guía es sencilla, versátil y aplicable a diversos tiempos y espacios. La necesidad de una metodología flexible surge ante la diversidad de manifestaciones y grados de afectación del trastorno. Es por ello que, en función del caso, se podrá adaptar el material de forma que se ajuste a los intereses y necesidades de cada sujeto.

Esta propuesta se dirige, especialmente, a docentes y familias de personas con TEA. Sin embargo, no es necesario tener conocimientos previos, ya que en su interior se facilita información básica y esencial para conocer los aspectos más significativos de cada área de afectación.

El propósito de esta guía es aportar un instrumento útil y sencillo que permita conocer las características de los niños autistas y proporcionar estrategias que contribuyan a su calidad de vida dentro y fuera del aula.



## METODOLOGÍA

Para el desarrollo de la intervención, se ha optado por la realización de una serie de actividades que combinan los fundamentos teóricos, con la práctica basada en dinámicas participativas de aprendizaje experiencial. Todas ellas orientadas a favorecer la comprensión de nuestro cuerpo y mente, por medio de una metodología que asegure la participación activa del alumnado y el equilibrio entre el trabajo individualizado y cooperativo.

Los contenidos de la intervención se irán interiorizando de manera progresiva a lo largo de cada una de las sesiones, desarrollando una metodología holística e integral. En lo referente a la duración de cada sesión, no será superior a 60 minutos, y estarán distribuidas en diferentes bloques temáticos establecidos en base a las áreas más afectadas comúnmente por el trastorno.

Al inicio de cada una de las actividades se explicará de manera general los contenidos que se abordarán a lo largo de la misma, siempre de una manera amena y atractiva que estimule el interés y la curiosidad del alumno. La mayoría de las actividades, además de ser claramente experienciales, tendrán también carácter reflexivo, pues se tendrán en cuenta las consideraciones y reflexiones grupales extraídas de la experiencia. Destacar que, la metodología propuesta en este trabajo contempla, ante todo, proporcionar cualquier herramienta y estrategia pedagógica que el alumno requiera para la realización de las diferentes actividades, con el fin de lograr el máximo beneficio en todos los integrantes. En cualquier caso, se respetará en todo momento la voluntad de los niños, y si en alguna actividad alguno de ellos no quiere formar parte de la misma, se mantendrá como un espectador de la actividad.



## PROPUESTA DE INTERVENCIÓN A TRAVÉS DEL ARTE SEGÚN LAS ÁREAS MÁS AFECTADAS

### I. Interacción social. La relación con los iguales

La escuela, al suponer un marco para el aprendizaje, el descubrimiento y la puesta en práctica de emociones, habilidades y comportamientos, se configura como un contexto natural idóneo para el desarrollo social, afectivo y moral de los alumnos. En este escenario, y lejos de lo idílico, los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) pueden presentar grandes dificultades y limitaciones.

Durante la infancia y la adolescencia, las relaciones interpersonales, y especialmente las amistades, desempeñan un papel importante en el desarrollo social, cognitivo y emocional del menor (Hartup, 1996). En las relaciones con los iguales es donde se aplican todas las habilidades sociales adquiridas en el ámbito familiar, generadas gracias a que los niños han adquirido previamente ciertas habilidades y en base a ellas, han aprendido a relacionarse y dialogar en sociedad.

Las habilidades sociales implican, entre otras, la adquisición de una conducta verbal apropiada, la capacidad de hacer preguntas funcionales, tener iniciativas de interacción social, llevar a cabo una conversación o realizar juegos cooperativos. En este aspecto y desde temprana edad, las personas con TEA muestran dificultades a la hora de integrarse con su entorno, mostrando falta de interés y tendencia al aislamiento ante la incapacidad para comprender las reglas y sutilezas sociales. Esto puede tener graves efectos en el ajuste psicosocial, dando lugar tanto a problemas de internalización (depresión, baja autoestima, ansiedad) como de externalización (conducta disruptiva, autoagresiones) (Burt y Roisman, 2008).

En las relaciones interpersonales, en comparación con sus iguales de desarrollo típico, los niños con autismo se sitúan al margen de sus redes sociales, en una posición distante que se traduce en una calidad inferior de los vínculos y un menor número de amistades recíprocas. En lo que concierne al contexto educativo, existe evidencia de que los niños tienden a interactuar menos, iniciando y respondiendo a las interacciones sociales con menor frecuencia que sus pares (Camargo et al., 2014).



Del mismo modo, recientes estudios sobre la inclusión social de alumnos autistas dentro del grupo-clase, han demostrado que por lo general no se sienten parte del grupo y que además, rechazan cualquier contacto con sus iguales; prefiriendo estar solos. De hecho, suelen permanecer aislados y al margen del grupo de referencia durante el tiempo de recreo (Kasari et. al., 2012).

La socialización fomenta el intercambio de conocimientos, el trabajo en equipo, consolida la identidad, y ayuda a establecer alianzas. De ahí que sea tan necesaria la intervención en esta área, pues de no proporcionar los apoyos adecuados al menor, le estaremos privando de estos potenciales beneficios. No obstante, el nivel de respuesta posterior dependerá del grado de severidad y de la tipología autista que presente el niño.

- Habilidades sociales

La alteración en el desarrollo social es una de las características clave que identifican a los niños con TEA. Diversos estudios clínicos muestran que los déficits en el área social tienen gran repercusión en las personas diagnosticadas con esta patología, no solo porque les impide interactuar adecuadamente con los demás, sino también porque afectarán negativamente a su aprendizaje y comportamiento en todos los niveles. De ahí la importancia de trabajar las habilidades sociales en el aula como parte del plan curricular y aprovechando las experiencias reales que tienen lugar para poder ponerlas en práctica.

Las personas con TEA presentan obstáculos para comprender y ponerse en el lugar del otro, así como para saber distinguir entre el doble sentido, el engaño y la verdad. De la misma manera, tienen dificultades considerables para guardar los turnos de palabra, interesarse y entender los estados emocionales en ellos mismos y en los demás; todo lo cual puede suponerles un reto por el que sentirse abrumados. Al respecto, es imprescindible ayudar a practicar habilidades sociales en situaciones seguras y simplificar las normas sociales explicándolas a un ritmo que puedan entenderlas e integrarlas.

Por lo general, se puede esperar que los niños con TEA progresen en el manejo de habilidades sociales durante los años escolares, aunque su ritmo será más lento y progresivo que el del resto de compañeros. Con todo, la investigación realizada a este respecto indica que las habilidades sociales no mejoran con la mera observación o la enseñanza formal, sino con la instrucción directa y diaria (Monjas y González, 1998).



Los programas de habilidades sociales deben contemplar la participación de las familias para garantizar la participación conjunta con la escuela. Para ello, es necesario seleccionar metas o conductas que puedan trabajarse en paralelo en el contexto escolar y familiar, con el fin de estandarizar los criterios de evaluación y adecuación de las diferentes experiencias de aprendizaje que se van a llevar a cabo en ambos contextos. De esta manera, se conseguirá que los aprendizajes sean relevantes y fácilmente generalizables.

Además, adquirir habilidades sociales será de gran ayuda para crear un ambiente propicio para la convivencia tanto escolar como familiar, ya que estas habilidades ayudarán a los niños a aprender a relacionarse de manera adecuada ante cualquier contexto y circunstancia (March et al., 2018).

En este contexto, podemos servirnos del arte (en cada una de sus disciplinas) como una herramienta de integración que nos permitirá desarrollar y combatir las limitaciones que puedan derivar de las alteraciones en este área, ya que promueve la integración y la interacción efectiva del individuo con su entorno, capacitándole para cumplir un rol determinado en la sociedad a partir de sus talentos. Las actividades y juegos propuestos en este capítulo ofrecen ideas prácticas para ayudar a los niños a desarrollar habilidades sociales que les permitan construir relaciones más positivas e interaccionar correctamente con los demás, poniendo a su alcance la auténtica esencia del aprendizaje social y emocional.

- *El papel del juego*

El juego es una actividad innata que surge de forma natural, y ha sido conceptualizado por muchos autores como un elemento imprescindible en la vida de todo ser humano, especialmente en la de los niños (Nomdedeu, Villarreal y Barrena, 2017). Es a través del juego donde los niños se relacionan con el medio, con los adultos y con sus iguales, aprendiendo a desenvolverse y conociendo el mundo que les rodea.

Por ende, el juego constituye una parte indiscutible del desarrollo y el aprendizaje del menor, ya que a través del juego se estimulan las diversas áreas del conocimiento (Coello, 2007). En cuando al desarrollo del juego, y aunque cada cual muestre sus propios ritmos y gustos, existen una serie de hitos que permiten observar la correcta evolución



del mismo. Según estos hitos, al final de la etapa sensoriomotora (desde el nacimiento hasta los dos años) el niño ya juega e interacciona con otros niños en lo que se conoce como juego paralelo, compartiendo juguetes e imitando sonidos familiares. A partir de ese momento, aparece el rasgo más característico de esta etapa, la aparición del juego funcional, que consiste básicamente en repetir acciones con el fin de obtener una respuesta inmediata y placentera. Más adelante, alrededor de los 3 años de edad, el juego simbólico se va consolidando de manera progresiva y se vuelve más sofisticado.

Con el paso de los años, los niños van mostrando preferencias para jugar con sus iguales, aplican sus propias normas y reglas, inventan sus propios juegos, etc. El juego simbólico aparece como una actividad espontánea donde los niños comienzan a desarrollar el pensamiento lateral y con él la imaginación, siendo capaces de imaginar historias, lugares y personajes ficticios. A través del juego simbólico el niño puede imaginar y recrear situaciones reales y ficticias y viajar de unas a otras, por ello resulta de suma importancia, porque a través de él, se trabajan todos los planos del desarrollo infantil como la psicomotricidad, la capacidad lingüística, las habilidades personales y sociales, la flexibilidad mental, por citar algunas de ellas (Zúñiga, 2017).

Gracias a distintas investigaciones, actualmente se conoce que la falta de juego simbólico en las primeras etapas puede ser un índice de sospecha de TEA, pues esta carencia forma parte de las alteraciones registradas en las características asociadas a este trastorno. Gracias a experiencias y estudios realizados, se ha comprobado que algunos niños autistas no muestran interés por los juguetes ni por las interacciones que se establecen con su uso. Son capaces de observar sus detalles y analizar sus partes, pero no comprenden lo que representan. En estos casos suelen manifestar cierto desorden sensorial y conductas estereotipadas que impiden al niño vivir las experiencias que brinda el uso del juego.

La aparición de patrones repetitivos y estereotipados suele manifestarse en el comportamiento, con conductas tales como alineación de juguetes. Del mismo modo presentan intereses limitados y muestran falta de interés por los juegos interactivos. Los niños con autismo, por lo general, tienen pocas habilidades de imitación y no suelen mostrar dificultades para jugar y compartir intereses con los demás. También muestran



dificultades para comprender cómo y cuándo participar en una actividad o juego con otros niños.

El desarrollo del juego simbólico dependerá del grado de severidad, y también del tiempo que se haya destinado al fomento y desarrollo de la capacidad imaginativa, así como a la enseñanza del juego, sus reglas y procedimientos. Con dedicación, comprensión y las pautas adecuadas, se ampliará su acción lúdica y se conseguirá minimizar las conductas repetitivas y restrictivas que pueda manifestar en torno al juego. Por tanto, el objetivo de intervención debe partir de actividades simples y cotidianas que permitan avanzar en la imitación para ir consolidando una serie de premisas básicas que nos permitan finalmente que el niño desarrolle la capacidad imitativa y simbólica de forma natural y lúdica.

En cuanto al juego, en esta guía se propone trabajar de forma estructurada y atendiendo a los intereses y características particulares de cada uno, de modo que sean sus propias habilidades e intereses los que configuren el ritmo y la temática de las actividades. A partir de ahí, se desarrollarán juegos en sus diversas variantes de forma que se avance de manera progresiva hacia el juego deductivo (inferencia de premisas). Gracias a sus asociaciones e inferencias podremos conseguir el desarrollo del juego funcional (utilización de juguetes u objetos de la forma en la que están previstos para su uso) para finalmente lograr el desarrollo del juego simbólico o imaginativo (capacidad de simbolizar y de elaborar experiencias).

### *Propuesta de intervención*

#### **Objetivo general:**

- A través de la pintura, la música y la danza, este primer bloque pretende favorecer el contacto del individuo con su entorno, el trabajo en equipo y la comunicación corporal, todo ello encaminado a la consecución del desarrollo y la mejora de los procesos de interacción social. Del mismo modo, se pretende mejorar el clima de convivencia y conseguir la participación e inclusión de todo el alumnado.



## Actividad. Un lienzo en mi espalda

🕒 **Tiempo:** 30 minutos

✍️ **Materiales:**

- Folios
- Ceras duras
- Cinta adhesiva
- Temporizador

☑️ **Objetivos específicos:**

- Explorar los principios básicos de la comunicación
- Desarrollar destrezas de tipo verbal y no verbal
- Trabajar la capacidad de representación.

### Descripción:

La actividad consiste en realizar un dibujo de forma cooperativa y para ello pediremos que todos los jugadores formen una fila. Se repartirán hojas en blanco y el primer jugador deberá colocarla en una pared o en un soporte cercano que sea adecuado, pues dibujará ahí. El resto de jugadores sujetarán la hoja en la espalda del jugador que tienen ante sí. Se puede utilizar cinta adhesiva para evitar que la hoja se mueva y se distraigan del objetivo.

El juego comienza cuando el último de la fila empieza a hacer un dibujo de libre elección en la hoja situada en la espalda del compañero que tiene ante él. Es importante que sean dibujos sencillos con formas básicas como triángulos, círculos, cuadrados, rectángulos, etc. El resto de jugadores debe intentar hacer el mismo dibujo guiándose sólo por las formas y direcciones que notan en su espalda. El juego finalizará cuando el primero de la fila termine de reproducir a ciegas el dibujo del último compañero.

Un material adecuado para la realización del dibujo pueden ser las ceras duras, pues permiten dibujar de forma fluida, sin hincarse en la espalda del compañero y permitiendo su fácil lavado en caso de que se salgan del papel.



Posterior a la actividad, se realizará una asamblea donde puedan poner en común la experiencia y discutir el proceso:

- *¿Cómo se sintieron los participantes?*
- *¿Cuál fue el aspecto más frustrante?*
- *¿Qué métodos emplearon para lograr la tarea?*  
*¿Consideran que los sentidos han jugado un papel importante en la actividad?*
- *¿Qué relevancia tiene el compañero de atrás?*
- *¿Cómo se sienten con el resultado final?*

### Actividad. Abrazo sonoro

 **Tiempo:** 45 min

 **Materiales:**

- Reproductor
- Altavoz

**Objetivos específicos:**

- Favorecer la expresión corporal a través de la interpretación musical
- Establecer relaciones afectivas positivas con el grupo de referencia
- Favorecer la libre expresión de los propios sentimientos
- Establecer vínculos en ámbitos cada vez mayores

### Descripción:

La música, como cualquier dimensión del arte, desempeña un papel esencial en el desarrollo integral de la persona y sus prácticas contribuyen al desarrollo de capacidades que implican al alumno en su dimensión cognitiva, física y emocional.

A través de esta guía se pretende visibilizar cómo las prácticas basadas en la musicalidad pueden ofrecer para el alumnado con TEA la posibilidad de crear nuevos vínculos y grupos de referencia. Esta actividad se fundamenta en la música como una herramienta educativa que facilita la creación de nuevas relaciones sociales y la integración social del niño en su contexto más próximo.



Para su realización llevaremos a cabo una selección de obras clásicas. Aquí se proponen algunas como:

- 'La Primavera', de Vivaldi. Link:  
<https://www.youtube.com/watch?v=5Eaxcioiy2w>
- 'Water Music, Suite nº.3: IV. Country Dance (Gigues)', de Georg Friedrich. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=fUhcVPatYk4>
- Händel; 'Sinfonía de los juguetes', de Edmund Angerer. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=Wl-6Orq3i9w>
- 'Minute Waltz', de Chopin. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=YwAAosTb9O4&t=34s>
- 'El Cascanueces', de Tchaikovski. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=V4CWbbhKaB0>
- 'El carnaval de los animales- El cisne', de Camille Saint-Saëns. Link: [https://www.youtube.com/watch?v=Gi\\_hilcEC4](https://www.youtube.com/watch?v=Gi_hilcEC4)

En primer lugar, seleccionamos la canción que va a guiar la actividad. Una vez seleccionada, la música sonará y los participantes tendrán que bailar libremente y dejándose llevar a través del aula. En el momento que el adulto considere oportuno parará la música y cuando esto suceda, cada alumno tendrá que abrazar al compañero más cercano. La música continúa, los participantes vuelven a bailar. La siguiente vez que la música se detenga se abrazarán tres personas. Con el avance de la actividad, el abrazo se irá haciendo cada vez más grande hasta llegar al final, donde todos se fundan en un gran abrazo.

\*Nota: ningún alumno puede quedar sin pareja en ningún momento ni bajo ningún concepto.

Para finalizar la actividad se realiza una pequeña asamblea donde el alumnado refleje cómo se ha sentido al escuchar la música, con qué compañeros ha tenido la oportunidad de abrazarse, qué ha sentido con el abrazo grupal...



## Actividad. La cápsula del tiempo

🕒 **Tiempo:** 45 min

### ✎ **Materiales:**

- Objetos personales
- Cartulina blanca
- Cámara fotográfica
- Impresora

### ☑ **Objetivos específicos:**

- Observar y explorar su entorno inmediato
- Desarrollar habilidades comunicativas
- Compartir sentimientos y pensamientos con el resto del grupo
- Desarrollar el pensamiento crítico y la toma de decisiones

### **Descripción:**

Adaptando la dinámica grupal La maleta (Kagan, 1999) el docente pedirá que cada niño traiga al aula un objeto que sea importante para él y que le evoque algún recuerdo. Una vez recopilados todos los objetos, se colocará una cartulina blanca como fondo y se irán ubicando uno a uno en la posición y el orden que cada uno prefiera; señalando el porqué de su elección y el significado del mismo.

Los objetos se irán instalando en la cartulina de forma visual de tal modo que entre todos se logre una composición que más tarde se fotografiará para inmortalizar nuestra propia cápsula del tiempo. Entre todos observaremos y comentaremos la composición final, señalando qué objetos nos han llamado más la atención y porqué.

\*Nota: esta dinámica cobra valor con el paso de los años, cuando los niños ven la foto y recuerdan el porqué de los objetos que eligieron en su momento.



### Actividad. El cuadro giratorio

🕒 **Tiempo:** 60 min

✍️ **Materiales:**

- Cartulina grande
- Pintura
- Rotuladores
- Ceras
- Lápices de color

☑️ **Objetivos específicos:**

- Desarrollar hábitos de trabajo individual y en equipo
- Trabajar el pensamiento abstracto
- Potenciar la iniciativa personal y sentido crítico
- Conocer, comprender y respetar las diferencias entre los compañeros

#### **Descripción:**

Previamente a la actividad se explicará la vida de Kandinsky como una figura clave del arte abstracto. Para ello, introduciremos ideas básicas del arte abstracto como, por ejemplo, que es un tipo de pintura que disuelve la realidad y la transforma en un escenario de sensaciones. El arte abstracto renuncia a figuraciones y propone un lenguaje natural y autónomo con significado propio, que es precisamente el objetivo de esta actividad.

Debemos transmitir la idea de que la abstracción implica la utilización de la imaginación y la comprensión más allá de la lógica. Por eso, este movimiento artístico está impregnado de sentimiento y sus creaciones están destinadas a despertar la emoción del espectador a través de sus colores, formas y líneas.

El objetivo de esta actividad es crear de manera conjunta un cuadro de grandes dimensiones versionando *Circles in a circle* (1923) de Wassily Kandinsky. Para su realización, se adaptará la técnica de aprendizaje cooperativo *El folio giratorio* (Kagan,



1999) que consiste en pasar cualquier soporte de papel, en nuestro caso una cartulina, y realizar por turnos una aportación, de forma que todos los integrantes participen con sus particulares visiones en la composición final.

\*Nota: una herramienta muy útil para que comprendan la dinámica es la creación de un pictograma que muestre la secuencia que tendrá que realizarse para desarrollar la actividad, donde se especifique la rotación que tendrá el mural para la consecución de la obra final.

Al finalizar la actividad el docente colgará la obra resultante y en grupo se comentará qué les ha parecido la dinámica y cómo se han sentido durante el proceso.

### Actividad. En busca de la pieza

🕒 **Tiempo:** 60 min

#### ✍️ **Materiales:**

- Obra impresa
- Pegamento
- Papel continuo
- Proyector
- Ordenador

#### ☑️ **Objetivos específicos:**

- Favorecer el trabajo cooperativo y las relaciones sociales entre iguales
- Desarrollar habilidades comunicativas
- Favorecer la confianza en sí mismos y la iniciativa personal

#### **Descripción:**

Para el desarrollo de esta actividad, se ha de elegir una obra que resulte interesante y atractiva para los menores. En esta guía se propone utilizar la obra *Los girasoles* (1888) de Vicent Van Gogh. Partiendo de esta obra, explicaremos que, para el pintor, los girasoles significaban alegría y representaban la amistad. De hecho, la finalidad de este



cuadro fue precisamente impresionar a Paul Gauguin (pintor posimpresionista), como un gesto de amistad.

Tomando esto como pretexto, podemos contarles un dato curioso en relación con el tema, y es que, todo el mundo es conocedor de que los girasoles buscan la luz del sol, pero lo que muchos desconocen es que en días nublados se miran unos a otros buscando la energía de cada uno. Del mismo modo nos ocurre a las personas, que necesitamos el apoyo de nuestra familia y amigos en nuestros días grises para cargarnos de energía y positivismo.

Una vez hecha esta introducción, pasaremos a explicar la actividad. Para ello, dividiremos el cuadro seleccionado en 15 partes que repartiremos y esconderemos por los distintos rincones del aula. Contaremos a los alumnos que el cuadro se ha roto y sus piezas se han perdido. Su misión es unir sus fuerzas para encontrarlas y reconstruir la obra para devolverla de nuevo al museo antes de que noten su ausencia. Para la búsqueda de las piezas, se utilizará el juego llamado *Kahoot!*, donde se irán proporcionando las pistas necesarias para recuperar las piezas y reconstruir la pintura.

Una vez recabadas todas las piezas, tendrán que montar la obra como si de un puzle se tratase, intentando que todas sus partes encajen en un todo con sentido. A modo de reflexión se propone la siguiente actividad, que podrá ser realizada en otra sesión consecutiva a esta.

\*Nota: se les puede proporcionar una imagen real de la obra que sirva referencia si muestran dificultades para componerla.

### Actividad ¡Siento que encajo!

🕒 **Tiempo:** 30 minutos

✍️ **Materiales:**

- Plantilla impresa
- Rotuladores
- Ceras



- Pinturas
- Lápices de colores
- Témperas
- Pinceles
- Tijeras
- Pegamento

**Objetivos específicos:**

- Desarrollar la capacidad afectiva
- Potenciar el sentimiento de pertenencia
- Enfatizar la importancia de las particularidades de cada uno

**Descripción:**

Para poner en común los sentimientos y sensaciones de la anterior actividad, y una vez los niños han interactuado para encontrar las piezas perdidas y formar la obra, realizaremos esta actividad que permite trabajar el sentimiento de pertenencia y la relevancia de cada cual dentro del grupo.

Para el desarrollo de esta dinámica se reparte una pieza de puzle (Anexo 1) a cada uno de los estudiantes y se les pide que la decoren a su gusto y que reflejen en ella los siguientes datos:

- Nombre
- Color favorito
- Comida preferida
- Número de la suerte
- Si fuese un animal me gustaría ser...
- Me hace feliz...

Esta información puede ser plasmada en dibujos o simplemente mediante la palabra. Tras tener el diseño, se pide a los niños que busquen la forma de encajar todas las piezas. Entre todos, tendrán que buscar qué compañeros tienen piezas que puedan encajar entre sí. Poco a poco, irán comprendiendo que todas encajan y que forman un puzle lleno de intereses, gustos y aficiones compartidas.



Esta actividad es una forma de ejemplificar la importancia de todos y cada uno de ellos tienen para el grupo, para que comprendan que todos juegan un papel imprescindible en la composición del mismo. A través del puzle podemos hacerles ver que todos son necesarios al igual que ocurre con las piezas, y que sin la unión de todos, el puzle que representa al grupo, estaría incompleto.

Una vez montado el puzle, podemos colgarlo en un lugar visible como pueda ser la puerta del aula, representando a todos los integrantes de nuestro grupo bajo el lema: Todos somos una pieza fundamental dentro de este aula.

### Actividad. Percepciones

🕒 **Tiempo:** 45 minutos

📁 **Materiales:**

- Proyector

✅ **Objetivos:**

- Identificar los conflictos
- Mecanismos para la prevención y resolución de conflictos
- Favorecer la capacidad de reflexión

### Descripción:

Esta actividad consistirá en realizar una asamblea a partir de la obra de Francisco Goya conocida con el título *Duelo a garrotazos* (Anexo 2). La obra se expondrá en el proyector del aula y lo que se pretende es que, a partir de su observación, el alumno sea capaz de compartir qué ve y qué le transmite. Entre todos se debatirá el significado de la obra e inventarán un nuevo título.

Se reflexiona sobre qué puede haber pasado entre los personajes, si se han enfadado y porqué. Cada alumno comparte con el grupo cómo actúa cuando está en desacuerdo con algo o enfadado alguien. También pueden reflexionar sobre si esa reacción es correcta y sobre cómo podrían gestionarla de una manera más adecuada.



Una vez los alumnos han dado su visión de la obra, el adulto revela el título verdadero de la obra y su trasfondo, aprovechando este contexto para vincularlo con la necesidad de establecer unas normas que faciliten la convivencia y de la importancia de la comunicación para el entendimiento.

\*Nota: otras posibles obras para analizar en función de la edad y del grado de afectación podrían ser: *Cacería de zorros por perros* atribuido a Jan Fyt (1611) o *La riña en la Venta Nueva* (1777) de Francisco de Goya.

### Actividad. Imita la obra

🕒 **Tiempo:** 60 min

#### ✍️ **Materiales:**

- Proyector
- Fondos elaborados previamente

#### ✅ **Objetivos específicos:**

- Favorecer el trabajo en equipo
- Desarrollar la capacidad imaginativa
- Fomentar la expresión corporal

Keith Allen Haring, icono de la cultura callejera, el grafiti y la generación pop neoyorquina de los años 80 será nuestro hilo conductor para esta actividad. Mediante sus obras, el artista ideó una forma particular de simplificar su realidad para reflejar sobre el papel lo que estaba viviendo en cada momento. Podemos tomar este dato como premisa para establecer un paralelismo con los pictogramas, ya que al igual que la visión de Haring, lo que pretenden es simplificar la imagen que representa una realidad para hacerla más comprensible para las personas con TEA.

Precisamente esta es la idea que debemos transmitir al alumnado, que, a través del arte, Haring encontró una manera de comunicar y poner orden a sus cientos de ideas, del mismo modo que ahora ellos tienen la oportunidad de hacer.



Para el desarrollo de esta dinámica tomaremos como referencia distintas obras suyas. El objetivo es que los alumnos sean capaces de trabajar en equipo y conseguir imitar las distintas representaciones del artista.

Lo primero que haremos será mostrar las imágenes que pueden elegir para su representación, de forma que puedan servirles como referencia (Anexo 3). Al mostrar estas obras conocerán las características artísticas y el estilo propio de Haring.

Posteriormente, se expondrán fondos planos que muestren figuras sencillas, colores llamativos y detalles con rotulador grueso al fiel estilo del autor. Estos fondos servirán a modo de lienzo, pues a partir de él, deberán representar una obra de las expuestas o simplemente una acción o idea que quieran mostrar al grupo.

### Actividad. Siluetas

🕒 **Tiempo:** 60 min

#### ✍️ **Materiales:**

- Reproductor
- Altavoz
- Papel continuo
- Ceras
- Rotuladores
- Pinturas
- Tijeras

#### ✅ **Objetivos específicos:**

- Favorecer la expresión corporal
- Crear una imagen ajustada y positiva de uno mismo.
- Trabajar distintas posturas corporales
- Estimular la psicomotricidad fina
- Potenciar la creatividad
- Favorecer la relajación

#### **Descripción:**



Esta actividad está vinculada con la temática de la actividad anterior. Así pues, siguiendo con la trayectoria de Keith Allen Haring, nos apoyaremos en su obra titulada *El Baile* (1987) (Anexo 4).

Para esta actividad nos apoyaremos en algún soporte musical que transmita felicidad y alegría de manera que induzca al alumno a moverse al ritmo de su melodía, haciendo alusión al título de la propia obra de Haring que vamos a trabajar.

Algunas de las recomendaciones:

- Link canción 1. <https://www.youtube.com/watch?v=ZxHC4i0rp84>
- Link 2. <https://www.youtube.com/watch?v=0knWuP1trN4>
- Link canción 3. <https://www.youtube.com/watch?v=qti8j5xKqSQ>
- Link canción 4. [https://www.youtube.com/watch?v=IS6P\\_VchEKO](https://www.youtube.com/watch?v=IS6P_VchEKO)

En primer lugar se formarán parejas o tríos y una vez creados los grupos de trabajo, la música comenzará a sonar. Tan solo un miembro del grupo deberá moverse y expresar corporalmente el sentimiento que le transmite la canción. El otro compañero, en el caso de parejas, o los otros dos compañeros, en el caso de trío, permanecerán “congelados”. En un momento determinado la música se pausará y será aquí cuando de forma colaborativa y adaptando la dinámica *La silueta* (Pujolàs y Lago, 2009), los niños que se han quedado congelados, trazarán la silueta de su compañero en un papel continuo que estará distribuido por toda la clase. Una vez se hayan trazado todas las siluetas, se coloreará compartiendo y respetando espacios y gustos.

Tras la finalización del proceso creativo, juntaremos todas las distintas siluetas pintadas y tendremos un inmenso mural de nuestra propia versión de la obra de Haring.

Para finalizar la actividad, el alumno puede reflexionar sobre cómo se ha sentido, si se siente identificado en su silueta y si considera que el trabajo en grupo ha ayudado a la consecución de la obra final. También podemos preguntarles si creen que la obra que ellos mismos han creado guarda similitud con las producciones reales del artista.

### **Actividad. Un autorretrato para ti.**

🕒 **Tiempo:** 60 min

### **Materiales:**

- Cartulina blanca
- Lápices de colores
- Ceras blandas y duras
- Rotuladores
- Pinturas
- Pinceles
- Purpurina
- Pegatinas
- Revistas
- Papel de seda/pinocho
- Telas
- Plastilina
- Cintas de colores
- Tijeras
- Pegamento

### **Objetivos específicos:**

- Trabajar la creatividad y la imaginación
- Fortalecer el vínculo entre iguales
- Favorecer la imagen de uno mismo y del resto
- Potenciar la cohesión del grupo

### **Descripción:**

En esta actividad realizaremos un sorteo para que de forma aleatoria a cada niño se le asigne un compañero al que regalarle un dibujo. Posteriormente, y tomando como base el cuadro *Mujer con boina y vestido de cuadros* (1937) de Picasso (Anexo 5), el niño deberá versionar su propia visión de la obra para retratar al compañero que le haya tocado.

Para esta actividad, se usarán diferentes técnicas (estampado, goteo, con pinceles, materiales naturales...) y texturas (plumas, telas, papel de seda, plastilina, purpurina...). También se les puede facilitar la siguiente plantilla que se muestra a continuación, con el



objetivo de que consigan caracterizar su retrato con los rasgos más característicos del estilo del autor (Anexo 6).

Posterior a la actividad anterior, se realizará una asamblea para que cada niño regale la obra que ha realizado al compañero correspondiente. A través de este espacio, el niño tendrá la oportunidad de compartir cómo se ha sentido realizándolo, al darlo y al recibir el suyo propio.



## II. Comunicación y lenguaje

---

El lenguaje es el código que nos permite comunicarnos y nos caracteriza como especie. Su desarrollo es un proceso complejo con una importante influencia biológica y cultural, inherente a los aspectos sociales, motivacionales y cognitivos que rodean al ser humano.

En el desarrollo infantil, el lenguaje se inicia desde el nacimiento y se consolida en torno a los 6 años, convirtiéndose en la principal herramienta para pensar e intervenir, ejerciendo como regulador de la conducta y conformando un medio que permite el acceso a la información y la cultura. A estas edades, los niños adquieren el lenguaje a través de un conjunto de factores biológicos, psicológicos y sociales. Sin embargo, en el caso del autismo al tratarse de un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por una alteración generalizada en las áreas señaladas, impide que se desarrollen adecuadamente los componentes prelingüísticos interfiriendo en los formatos del lenguaje, provocando un retraso, alteración o no adquisición del lenguaje. De hecho, los trastornos que repercuten en la comunicación y el lenguaje son comunes en las personas que sufren autismo y forman parte de los criterios diagnósticos actuales.

El lenguaje en los niños diagnosticados con autismo se caracteriza por la dificultad para comprender actos de habla indirectos, metáforas, chistes, etc., y también en el uso inadecuado del lenguaje retórico con un escaso uso de preguntas que tienden a ser repetitivas y poco ajustadas al interlocutor (Artigas, 1999). Del mismo modo, los niños autistas que muestran alteraciones en el desarrollo del lenguaje suelen manifestar dificultades en el uso de la deixis, la abstracción léxica y la comprensión del sentido del habla, principalmente en las emisiones que requieren conocer de manera precisa las intenciones comunicativas del interlocutor.

En este sentido, muchos autores coinciden al señalar que estos niños no suelen utilizar el lenguaje de forma natural para autorregular sus acciones. Cuando aparece este uso del lenguaje, se observan errores en la elaboración del pensamiento verbal encargado de planificar el futuro a largo plazo. También se ha evidenciado que la dificultad de



comprender oraciones complejas que muestran estos niños, se relaciona de manera directa con su predisposición para centrarse en los detalles del contexto y con la falta de integración de información que algunas de las instrucciones requieren. Sin embargo, parecen tener las mismas dificultades que los niños con trastorno del desarrollo intelectual, coincidiendo en las alteraciones referentes a los componentes fonológicos, morfológicos y sintácticos (Valle, 2018). Las convergencias del autismo con otros trastornos del habla es algo común, pues no existe ningún síntoma lingüístico específico que sea exclusivo del autismo y excluyente de otros trastornos discapacitantes propios de la etapa, lo cual deriva en diagnósticos erróneos o tardíos.

Para una adecuada evolución posterior, gran parte de los autores coinciden en la importancia de proporcionar una intervención temprana en el área afectada mediante contextos reales. No obstante, el trabajo en contextos reales puede ser muy complicado para el colectivo autista por el gran índice de estimulación que representa una situación abierta. El entrenamiento mediante apoyo visual en el que desarrollemos e interpretemos el contexto sin eliminarlo, podría ser una forma de trabajo en el ámbito educativo y familiar.

Esta guía parte del trabajo cooperativo entre familia y escuela donde se vincule el aprendizaje a contextos naturales y reales para el menor, de manera que pueda beneficiarse de una intervención estructurada centrada en el lenguaje que, pese a no acontecer en un contexto real, permite recrear la situación dentro de un contexto comunicativo adecuado para su desarrollo y generalización.

Con todo, la integración de las habilidades lingüísticas en contextos reales y su impacto en la comunicación serán variables, y esto se debe principalmente a que los niños con TEA tienen una gran variabilidad en su perfil lingüístico, según su desarrollo intelectual y social, pudiéndose dar en tiempos y formas diferentes en cada caso. En algunos casos, se considera que el trabajo reiterado en las habilidades lingüísticas, puede conducir a su aprendizaje y uso espontáneo. En otros casos, su uso permanecerá artificial y limitado puesto que las funciones comunicativas no están determinadas por el contenido de la lengua, sino por su intencionalidad y eso no es algo que se pueda adquirir con una mera instrucción formal.



En la intervención, es importante que se valoren los diferentes niveles de afectación en función de la edad, nivel cognitivo, severidad del trastorno, comorbilidad con otras deficiencias, condiciones ambientales, entre muchos otros factores. Sin embargo, por lo general, hay estudios que muestran que con las herramientas necesarias se puede enseñar y fomentar el desarrollo de elementos que favorezcan la interacción comunicativa y hacer que los introduzcan en su práctica diaria para que puedan participar de manera eficaz en los intercambios comunicativos de su contexto.

En resumen, resulta importante profundizar en los criterios diagnósticos de comunicación y lenguaje en niños con TEA que nos permitan determinar la condición de cada niño y la forma de intervenir más adecuada.

En esta guía se enfatiza el arte como método pedagógico, pues está demostrado que la realización de actividades artísticas, al permitir la comunicación y la expresión exenta de prejuicios y trabas, mejoran y favorecen el desarrollo personal, social e intelectual de las personas con TEA. Las personas con TEA tienen dificultades para hablar y comunicarse, pero la mayoría son grandes pensadores visuales, capaces de expresar sus pensamientos a través de expresiones plásticas que no requieren interacción verbal.

El arte en la dimensión del lenguaje se configura como un apoyo esencial para el tratamiento del habla, ya que es un medio de comunicación no verbal por el cual las personas autistas pueden expresar sus ideas y dejar fluir sus sentimientos y emociones de forma más espontánea que mediante el lenguaje oral o escrito (Ros, 2004).



### *Propuesta de intervención*

#### **Objetivo general:**

- Este bloque tiene como objetivo general mejorar la competencia comunicativa del alumnado y poner a su alcance estrategias básicas que favorezcan su capacidad expresiva.

#### **Actividad. ¿Y ahora qué?**

🕒 **Tiempo:** 60 min

#### **✍️ Materiales:**

- Libros

#### **☑️ Objetivos específicos:**

- Potenciar la creatividad
- Favorecer las habilidades comunicativas
- Trabajar el pensamiento deductivo y el uso de inferencias mediante la lectura

Para esta actividad se selecciona un libro que pueda resultar interesante y evocador. A través de él y con apoyo visual, se comenzará a narrar la historia adaptando la técnica de aprendizaje cooperativo de Kagan (1999) llamada *Parada de 3 minutos*. Mediante el seguimiento de esta técnica se irán haciendo pausas estratégicas en la narración para preguntar a los alumnos cómo puede seguir la historia para que sean ellos los que con su imaginación y de forma colaborativa, vayan decidiendo el desarrollo de la historia.

#### **Recomendaciones de libros:**

- *El último árbol* (2019) de María Quintana Silva que les permitirá, además, tomar conciencia de la necesidad de cuidar el lugar en el que vivimos.
- *Soy un artista* (2014) de Marta Altés, cuyo protagonista es un niño que se considera todo un artista y por ello plasma sus obras en cualquier parte.



- *El punto* (2013) de Peter H. Reynolds, en el cual se habla del miedo al fracaso y del entusiasmo como fuerza creativa.
- *Élmer* (1968) de David Mckee, para hablar de la importancia de valorar la autenticidad y singularidad de cada uno. También se trabajan valores como la amistad, la solidaridad, el respeto, entre muchos otros.

### Actividad. La vida dentro del cuadro

🕒 **Tiempo:** 60 min

#### ✍️ **Materiales:**

- Proyector
- Folios
- Rotuladores
- Ceras
- Lápices de color
- Tijeras
- Palos de madera planos

#### ☑️ **Objetivos específicos:**

- Trabajar la creatividad a través de imágenes
- Favorecer las habilidades comunicativas y la expresión oral
- Ampliar el vocabulario
- Despertar la sensibilidad por la belleza mediante la expresión artística
- Trabajar el pensamiento deductivo y el uso de inferencias

#### **Descripción:**

Proyectamos la obra titulada *La Casa Amarilla* (1888) de Van Gogh (Anexo 7) y tras su observación, se favorecerá la reflexión mediante preguntas como:

- *¿Quién puede vivir en esas casas?*
- *¿Qué sensaciones os transmite ese lugar?*
- *¿Qué momento del día es en la obra?*
- *¿Qué habrá alrededor de esas casas?*



Una vez hayan reflexionado sobre el significado de la obra, les propondremos crear más elementos para completarla (animales, coches, semáforos, nubes...). Se reparten folios y se pide que dibujen sus elementos de tal manera que puedan recortarse para poder usarse como marionetas. Una vez hechos los títeres, crearemos un cuento entre todos de forma que consigamos elaborar una historia que tenga como escenario principal la famosa Casa Amarilla.

Esta actividad también puede realizarse con otras obras de escenario como *La casita de campo* (1885) de Van Gogh; *Casas en Falaise en la niebla* (1885) de Claude Monet; *Casita junto a la carretera* (1986) de Bob Ross; *Casas en Múnich* (1908) de Wassily Kandinsky.

#### Actividad. Pintores enmascarados

🕒 **Tiempo:** 60 min

✍️ **Materiales:**

- Sillas

☑️ **Objetivos específicos:**

- Descubrir las posibilidades de la entrevista como instrumento de comunicación
- Conocer la estructura de una entrevista
- Desarrollar la capacidad de interpretación
- Trabajar la capacidad de síntesis
- Expresar sentimientos y pensamientos mediante el lenguaje oral partiendo del escrito
- Conocer y respetar las normas para una buena comunicación.

#### Descripción:

En esta actividad, a través de la obra y vida de pintores reconocidos, practicaremos la comunicación y la interacción mediante la entrevista personal.

Previamente a su desarrollo, trabajaremos en clase la vida, obras y características más relevantes de pintores como Kandinsky, Miró, Picasso, Sorolla, Van Gogh, Velázquez,



Dalí, Monet...y pediremos que cada alumno realice una búsqueda bibliográfica sobre el pintor que más le haya llamado la atención porque van a meterse en sus “propias carnes” y van a representarlo en una entrevista personal.

En esta entrevista, el alumno vendrá caracterizado y la clase actuará de medio de comunicación que le hará preguntas para poder adivinar ante qué artista se encuentran. Para esta entrevista se pueden facilitar ejemplos de preguntas como:

- *¿Cuál es tu nombre?*
- *¿Dónde naciste?*
- *¿Cuál es tu obra más famosa?*
- *¿Cuál es el color predominante en tus creaciones?*

Para la entrevista, colocaremos sillas haciendo un círculo de modo que todos podamos vernos y facilitar así la interacción. Permitiremos que todos los niños participen en las diversas entrevistas y repetiremos el proceso para que todos resuelvan el enigma de a qué pintor encarnan.

Finalmente, reflexionaremos sobre cómo se han sentido interpretando al personaje y qué aspectos han encontrado más sencillos y/o complicados para la realización de la entrevista.

### Actividad. Cada “obreja” con su pareja

⌚ **Tiempo:** 30 min

✍ **Materiales:**

- Baraja impresa

☑ **Objetivos específicos:**

- Trabajar la memoria visual
- Favorecer la concentración
- Entrenar la capacidad cognitiva
- Desarrollar del lenguaje oral
- Aumentar el vocabulario mediante la creación de frases
- Aprendizaje de las reglas y normas



### Descripción:

Los juegos por turnos son una excelente herramienta para ayudar a los niños a aprender habilidades de comunicación porque ayudan a construir oraciones simples y descriptivas. Este juego consiste en memorizar la colocación de las cartas de manera que se consiga adivinar la localización de su correspondiente pareja.

Formaremos un círculo con todos los integrantes y colocaremos las tarjetas (Anexo 8) boca abajo. Explicaremos que deben escoger dos tarjetas para hacerlas girar. Cuando las dos tarjetas coincidan, tendremos que hacer que formen una oración. Por ejemplo, si el niño empareja el cuadro *El Gallo* de Miró (1940) puede decir: “El gallo está cantando porque acaba de amanecer”. Si las cartas no coinciden, se devolverán a su posición inicial boca abajo. Para que la dinámica fluya se propone hacer turnos de intervención.

### Actividad. Encuentra las diferencias

🕒 **Tiempo:** 45 min

✍️ **Materiales:**

- Plantillas impresas con la actividad
- Rotulador

☑️ **Objetivos específicos:**

- Favorecer la expresión
- Trabajar la percepción visual y espacial
- Apreciar las diferencias cromáticas y los detalles de las figuras.
- Desarrollar la capacidad analítica
- Mejorar su agilidad mental
- Estimular la memoria visual y de trabajo
- Favorecer la estimulación cognitiva mediante la atención



### **Descripción:**

En esta actividad se presentarán dos imágenes aparentemente iguales, pero con una serie de diferencias ocultas entre ambas (Anexo 10). El objetivo es que los niños sean capaces de encontrar los detalles que diferencian una imagen de la otra.

Una vez encontrados, tendrán que comentar qué proceso han utilizado para hallar las diferencias, si creen que era importante estar concentrados para poder averiguar las diferencias, en qué aspectos se han ido fijando, cual ha sido el objeto que más rápido han encontrado, cuál el que más les ha costado, etc.

### **Actividad. Lexicomanía**

🕒 **Tiempo:** 45 min

#### **Materiales:**

- Cartulinas de colores
- Rotuladores
- Ceras
- Lápices de colores
- Tijeras

#### **Objetivos específicos:**

- Aumentar el léxico
- Favorecer las relaciones espaciales y habilidades estratégicas del pensamiento
- Estimula la destreza léxica

### **Descripción:**

Para poder dar comienzo a esta actividad, se repartirán cartulinas y se pedirá que dibujen, decoren y recorten las distintas letras del abecedario. Una vez diseñadas, las meteremos en una urna. Tomando como referencia el tradicional juego de Scrabble, este juego consistirá en ir sacando distintas letras sobre un tablero que el maestro elaborará previamente, para formar palabras. También se podrá aprovechar las letras de los rivales



para crear una nueva. Se trata de una dinámica adaptada del tradicional juego de mesa que puede ser de gran utilidad para enriquecer el vocabulario del niño.

### Actividad. ¿Quién es quién?

🕒 **Tiempo:** 45 min

#### ✍️ **Materiales:**

- Tarjetas impresas
- Goma

#### ☑️ **Objetivos específicos:**

- Identificar y conocer las formas geométricas
- Estimula el trabajo cooperativo
- Favorece el lenguaje lógico y el razonamiento deductivo
- Potencia la atención

#### **Descripción:**

En parejas, uno de los niños se pondrá una tarjeta (Anexo 11) en la frente. El objetivo es que consiga adivinar qué forma geométrica exhibe en su cabeza gracias a la ayuda de compañero, que tendrá que describirlo mediante palabras. Para ello, se les pueden proporcionar se preguntas prototipo (“¿Tengo la misma forma que una pelota?”, “¿Tengo esquinas?”) y, respondiendo a cada una de ellas, tratarán de averiguar de qué forma se trata.

Al finalizar la actividad, los alumnos podrán poner en común si les ha resultado más complicado describir la figura o adivinarla. Así como cualquier otra reflexión que deseen compartir con el grupo.



## Actividad. Story Cubes

🕒 **Tiempo:** 60 min

### ✍️ **Materiales:**

- Plantilla con el dado impreso
- Rotuladores
- Ceras
- Lápices de color
- Tijeras
- Pegamento

### ☑️ **Objetivos específicos:**

- Desarrollar la capacidad de imaginación
- Potenciar la expresión oral
- Aumentar el vocabulario
- Favorecer la escucha activa
- Respetar turnos y argumentos de otras personas

### **Descripción:**

Se proporciona una plantilla en blanco (Anexo 12) para que el alumnado pueda dibujar en cada cuadrado una persona, lugar, objeto y/o animal que se le pase por la mente:

Hechos los dibujos, se pedirá que los coloreen y recorten la silueta de la imagen. Con la silueta se darán cuenta que pueden formar un cubo, lo tendrán que pegar y a partir de ahí comienza la aventura.

Los alumnos formarán grupos y tirarán sus dados. Con los dibujos que hayan quedado en la cara superior del dado, deberán crear una historia de forma dándole vida a sus dibujos.

También se puede tirar un único dado e inventar una historia que gire únicamente alrededor de ese objeto, lugar, personaje o animal, con un único narrador.



## Actividad. ¿Cómo se llama el cuadro?

🕒 **Tiempo:** 45 min

### ✍️ **Materiales:**

- Imágenes impresas de las esculturas
- Cartulinas grandes
- Plastilina
- Lana
- Papel pinocho, de seda...
- Canicas
- Conchas
- Purpurina
- Pegamento

### ✅ **Objetivos específicos:**

- Fomentar el trabajo en equipo
- Trabajar la resolución de problemas al tener que pensar cómo y con qué formar la palabra
- Favorecer la imaginación
- Trabajar la caligrafía a través de la escritura

### **Descripción:**

Formaremos grupos y asignaremos a cada uno una famosa escultura. Tras la asignación, se facilitarán diversidad de materiales como: plastilina, lana, bolitas de papel, canicas, conchas, etc. Sobre un papel continuo blanco cada grupo deberá formar, cooperando entre todos, el título de la escultura que se les ha asignado. Para ello, deberán servirse de los materiales que se les han proporcionado y con pegamento pegarlos de tal forma que consigan trazar la palabra de forma legible. Una vez terminado el cartel, cada grupo colocará el título junto a la escultura correspondiente.

- *El pensador* (Auguste Rodin)
- *Venus de Milo* (Alejandro de Antioquía)



- *La Piedad* (Miguel Ángel)
- *Dafne y apolo* (Bernini)

### Actividad. Mi nombre artístico

🕒 **Tiempo:** 30 min

#### ✍️ **Materiales:**

- Cuaderno de lettering
- Rotuladores
- Cartulinas

#### ☑️ **Objetivos específicos:**

- Favorecer la creatividad
- Potenciar la toma de decisiones y el pensamiento crítico
- Desarrollar la motricidad y la coordinación
- Trabajar la expresión

#### **Descripción:**

Esta sencilla actividad consiste en que los niños sean capaces de crear su propio nombre artístico para firmar sus pinturas. Pueden combinar sus nombres, apellidos o cualquier otra marca identitaria hasta lograr uno que les guste y con el que se sientan identificados.

Para ello, les adentraremos en el mundo de la tipografía ofreciéndoles diferentes tipos de letras para que puedan elegir y empezar a practicar el arte de dibujar letras, lo que se conoce con el nombre de “lettering”. Para ello facilitaremos una serie de plantillas que les permitan practicar los trazos (Anexo 13).

### Actividad. La palabra prohibida

🕒 **Tiempo:** 45 min

#### ✍️ **Materiales:**

- Tarjetas impresas



**Objetivos específicos:**

- Ampliar el vocabulario
- Identificar y definir palabras
- Trabajar la expresión y la comunicación oral

**Descripción:**

Para esta dinámica, irán saliendo de uno en uno y cogerán una carta (Anexo 14) al azar. En cada una de ellas se les proporciona una palabra y tendrán que describirla a los compañeros sin utilizar las palabras prohibidas que se le señalan. Las palabras pueden describir pueden ser: lápiz, libro, goma de borrar, pincel, museo, paleta de pinturas, tijeras y regla.

**Actividad. Arte y letras**

⌚ **Tiempo:** 45 min

 **Materiales:**

- Proyector
- Folios
- Lápices
- Goma de borrar
- Lápices de color
- Ceras
- Rotuladores

**Objetivos específicos:**

- Apreciar la belleza artística
- Identificar sentimientos y pensamientos a través de una imagen
- Favorecer la capacidad expresiva mediante el lenguaje escrito



### **Descripción:**

En esta actividad fomentaremos que los alumnos comiencen a expresarse de forma escrita. Para ello, proyectaremos una obra y sugerimos una serie de preguntas que guíen su discurso:

- *¿Qué palabras se te vienen a la cabeza cuando observas la pintura?*
- *¿Qué sentimientos te produce?*
- *¿Se te ocurren sonidos u olores cuando miras la obra?*
- *Describe las formas que veas en la pintura.*
- *¿Qué colores predominan?*
- *¿Te recuerda a alguien?*
- *¿Qué querría transmitir el autor con esta obra?*

Cuando todo esto esté plasmado podrán exponer sus producciones textuales, incluso pueden hacer su propia interpretación artística de la obra.

En esta guía se propone *El estanque de los nenúfares* de Claude Monet (1899) (Anexo 15)



---

### III. Las emociones. Vulnerabilidad emocional

---

Las emociones son reacciones psicofisiológicas que nos ayudan a identificar nuestro “yo”, y de la misma forma, nos facilitan la comprensión del mundo que nos rodea (Romero, García y Brustad, 2006). Trabajarlas desde edades tempranas ha de ser una prioridad en la etapa preescolar, ayudando a los niños a reconocer sus sentimientos, gestionar sus emociones y sobre todo, proporcionándoles las herramientas estratégicas necesarias para lidiar con ellas de manera que no afecten negativamente en su desarrollo y socialización.

Diversas investigaciones han señalado la importancia del aprendizaje durante los primeros años de vida, especialmente por la plasticidad cerebral que se manifiesta a estas edades. Sin embargo, el trabajo de la inteligencia emocional en la infancia no solo va a ayudar al desarrollo de la autoestima y el autoconcepto durante estas primeras etapas, también influirá en la formación de un adulto asertivo, empático y con autodominio emocional.

Trabajar las emociones a través del arte facilita su identificación y reconocimiento. El ser humano entiende las emociones de forma holística a través de la percepción, es decir, a través de la codificación de la expresión facial y la comunicación verbal y no verbal, construimos un todo que nos permite comprender las emociones generadas.

Las experiencias en TEA han constatado déficits en el área socioemocional, ya que esta visión holística que facilita el procesamiento global, presenta alteraciones que hacen que el individuo analice las partes de forma aislada, obviando el conjunto. Esto deriva en que el alumnado autista aprenda los rasgos característicos de cada emoción pero que no sepa el por qué se está generando una u otra, ni tampoco las divergencias que hay en la forma de sentirla en cada persona y situación. Para ellos, el comportamiento de los demás es impredecible, sin sentido y confuso y de ahí, su carencia empática y ceguera mental (Hernández, Aguiar y Valdés, 2019).

Los niños que padecen este trastorno presentan un mundo interior propio y diferenciado del resto, con dificultades para interpretar la realidad que les rodea, lo cual provoca que sus competencias emocionales y sociales, así como sus habilidades para la



vida y el bienestar, se vean deterioradas. Esta premisa hace que nos paremos a reflexionar y seamos conscientes de la importancia que tienen las emociones no solo en nuestro organismo, sino también en nuestra adaptación al medio, ya que influyen en nuestra manera de pensar y actuar en el mundo.

La influencia del contexto en el desarrollo emocional es fundamental, por eso, el trabajo en esta área debe tener como prioridad situar al alumnado en contextos reales donde puedan experimentar y vivenciar experiencias que más tarde puedan trasladar a situaciones futuras. Además, el trastorno en ciertos casos genera brotes emocionales de gran intensidad que hacen que el individuo pierda el control y muestre reacciones desmesuradas, ignorando el contexto en el que se encuentra. Por ello precisamente, otro aspecto fundamental en la intervención ha de centrarse en dotarles de herramientas que les permitan controlar y canalizar sus emociones.

Llegados a este punto, es importante aclarar que no todos mostramos el mismo grado de competencia emocional y por eso, cada persona muestra un determinado nivel de conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes para percibir, comprender, expresar y regular los fenómenos emocionales que se presentan. Luego, para atender de forma adecuada la diversidad, hemos de tener en cuenta las diferencias y características particulares que cada uno tiene para percibir, pensar, sentir y decidir.

Como profesionales, debemos hacer que el niño comprenda que las emociones desempeñan un papel fundamental para determinar nuestras decisiones vitales, ya que en diversas ocasiones nuestras respuestas y acciones están influenciadas por el estado de ánimo en el que nos encontremos. El ser conscientes de nuestro estado emocional permitirá el mejor manejo de las emociones y ayudará al establecimiento de relaciones más sanas, sin que nuestras emociones negativas nos repercutan. Por otro lado, el comprender las emociones y saber canalizarlas, nos aporta un estado emocional satisfactorio para alcanzar nuestros propósitos. Aquí entra en juego otro factor importante para trabajar las emociones, el bienestar personal.

Para finalizar, desde esta guía se considera vital remarcar la importancia de la acción conjunta entre familia y escuela en el abordaje de una educación integral que permita un adecuado desarrollo emocional. Las propuestas que aquí se plantean están



pensadas desde una perspectiva artística, puesto que el arte permite que la persona conecte con sus experiencias sensoriales y emocionales, recreándolas en su expresión artística para darle forma y sentido aquello que desean expresar. Sus producciones nos proporcionan valiosa información acerca de cómo piensan, cómo se sienten y cómo ven el mundo. Así pues, desde ambos contextos se ha de identificar aquello que les motiva e interesa y utilizarlo para ayudarles a trabajar las emociones de manera significativa.

### *Propuesta de intervención*

#### **Objetivo general:**

- Este apartado tiene como objetivo general favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional de manera que permita, por un lado, la identificación y la regulación de las emociones propias y, por otro, el reconocimiento y la comprensión de las de los demás.

#### **Actividad ;Identificamos nuestras emociones!**

🕒 **Tiempo:** 45 min

#### **Materiales:**

- Tarros transparentes
- Pompones de colores

#### **Objetivos específicos:**

- Favorecer el pensamiento abstracto
- Asociar colores con emociones
- Relacionar emociones con situaciones
- Reconocer e identificar las emociones y sentimientos

#### **Descripción:**

Esta primera actividad tiene como objetivo que el alumnado sea capaz de identificar sus emociones de manera que puedan ponerles nombre. Para ello, explicaremos que las emociones son aquello que sentimos cuando percibimos un objeto, un suceso, una persona o un lugar. Del mismo modo, comentaremos que existen seis emociones básicas que son



la felicidad, la tristeza, el miedo, el asco, la sorpresa y la ira, todas ellas universales y comunes a todas las culturas. Sin embargo, cada persona tendrá un patrón de comportamiento ante ellas y eso es precisamente lo que vamos a ver con esta actividad.

A partir de un frasco de cristal, los niños tendrán la oportunidad de ordenar y expresar sus emociones por medio de un apoyo visual.

Para su desarrollo, asignaremos cada emoción a un color. Por ejemplo, el rojo se relacionará con la ira y el verde con la felicidad. Una vez asociados todas las emociones con los colores que ellos consideren oportunos, indicaremos una situación y cada uno deberá etiquetar qué emoción le provoca. El niño cogerá un pompón del color asociado a la emoción que le transmite la situación planteada y lo introduce en el frasco de cristal. Puede añadir pompones por cada emoción diferente que sienta.

Cuando todos los alumnos hallan identificado sus emociones, mezclaremos todos los pompones en el frasco y explicaremos que es normal tener una mezcla de sentimientos y que cada uno reaccione de una forma particular. Asimismo, puede repetirse la acción con situaciones distintas en otros frascos de cristal para poder comparar que a pesar de que cada uno tiene sus propias emociones, hay situaciones que mayormente nos evocan a tener un sentimiento generalizado.

Ejemplos de situaciones:

- Cuando estoy de vacaciones
- Cuando me gritan
- Cuando me piden que haga una cosa y no sé hacerla
- Cuando estoy en un sitio oscuro
- Cuando me regalan algo
- Cuando pierdo algo que me gustaba
- Cuando cogen mis cosas sin permiso
- Cuando madrugo mucho
- Cuando apruebo un examen



## Actividad. Calendario emocional

🕒 **Tiempo:** 5 minutos en cada sesión.

✍️ **Materiales:**

- Plantilla del calendario impresa
- Lápices de colores

☑️ **Objetivos específicos:**

- Tomar conciencia del estado de ánimo
- Mejorar la autoestima

### Descripción:

Una vez el alumno ha asociado las emociones con los distintos colores y ha podido relacionarlas con situaciones reales, es importante que continúe trabajando sus propias emociones en el día a día.

Para esta actividad facilitaremos un calendario mensual donde cada día al finalizar la jornada el alumno reflejará cómo se ha sentido a través de los colores que hemos asociado previamente con cada emoción. Tomaremos como hilo conductor a Elmer, un elefante multicolor distinto a los demás.

\*Nota: se les puede proporcionar una plantilla (Anexo 16) con los colores y las emociones correspondientes por si les cuesta recordarlas.

Esta actividad puede complementarse con el “emociómetro de aula”. Si queremos que los niños no solo sean conscientes de sus propias emociones, sino que también reconozcan y valoren las de los demás, podemos crear un emociómetro donde diariamente cada niño refleje cómo se siente.

Para su realización, pondremos sobres en una cartulina grande con las distintas emociones que hemos trabajado y se pedirá que cada alumno decore un palito de madera con su nombre. La idea es colocarlo en un lugar de fácil acceso para que cada día, el alumnado pueda meter el palito con su nombre en la emoción con la que se identifique en ese momento.



### Actividad. Representamos las emociones al estilo Andy Warhol

🕒 **Tiempo:** 45 min

✍️ **Materiales:**

- Foto de carnet
- Plantilla impresa
- Lápices de colores
- Pinturas
- Rotuladores
- Ceras

☑️ **Objetivos específicos:**

- Relacionar las emociones con colores
- Potenciar la capacidad creativa

#### **Descripción:**

Pediremos que cada alumno traiga una foto de carnet y la clonaremos para formar con ella un collage de 6 autorretratos (uno para cada emoción). Una vez realizadas las plantillas de cada alumno, se pondrán en blanco y negro y se imprimirán (Anexo 17).

El objetivo de esta actividad es que pinten cada retrato con el color asociado a una emoción al puro estilo Andy Warhol. Para que entiendan el contexto previamente les hablaremos sobre el Pop Art, especialmente, sobre el papel de Andy Warhol y su trayectoria en el mundo del arte.

### Actividad. Adivina la emoción

🕒 **Tiempo:** 60 min

✍️ **Materiales:**

- Obras de arte impresas



✓ **Objetivos específicos:**

- Favorecer la expresión corporal
- Identificar y reconocer las emociones a través de obras de arte
- Relacionar los colores con las emociones correspondientes
- Vincular las imágenes con situaciones vividas

**Descripción:**

Formaremos equipos y entregaremos distintas tarjetas (Anexo 18) con obras de arte relevantes en la historia que reflejen de alguna manera una emoción. Una vez con la imagen que les ha sido asignada deberán:

- *Identificar y describir la postura. Representarla de manera corporal*
- *Describir el entorno en el que se enmarca la obra*
- *¿Qué colores predominan en la obra?*
- *¿El cuadro os evoca alguna emoción?*
- *¿Los colores de la obra se vinculan con la emoción?*
- *¿Habéis vivido alguna vez esa emoción? Compartid el resto de compañeros los momentos que en los que recordáis haber vivido esa situación y cómo os comportasteis ante ella.*

**Actividad ¿Dónde sientes la emoción?**

🕒 **Tiempo:** 45 minutos

✍️ **Materiales:**

- Plantilla impresa
- Lápices de colores
- Rotuladores
- Ceras
- Pinturas
- Pinceles
- Sacapuntas



✓ **Objetivos específicos:**

- Representar las emociones
- Favorecer la imaginación y la creatividad
- Trabajar el pensamiento abstracto

**Descripción:**

En esta actividad se pretende aunar la conciencia corporal con el reconocimiento de emociones. Por ello, se les pedirá que piensen en una situación donde hayan sido muy felices. Una vez evocada la situación, se les pide que representen en la plantilla (Anexo 19) dónde sienten esta emoción y cómo se manifiesta.

**Actividad ¿De qué tenemos miedo?**

🕒 **Tiempo:** 60 min

✍ **Materiales:**

- Foto de carnet
- Folios
- Cartulinas
- Lápices de colores
- Ceras
- Rotuladores
- Pinturas
- Pinceles
- Sacapuntas
- Tijeras
- Pegamento

✓ **Objetivos específicos:**

- Representar el miedo
- Vincular emociones con situaciones vividas
- Trabajar la capacidad expresiva



- Estimular la creatividad

### **Descripción:**

Para esta actividad se partirá de la obra del artista noruego Edvard Munch titulada *El grito* (1893). Este cuadro es considerado uno de los más importantes de la historia del arte por su mensaje de angustia y desesperación con el que todo el mundo puede sentirse identificado en un momento dado de su existencia.

Este cuadro nos servirá como base para la realización de nuestra actividad, ya que, partiendo de su observación y análisis, pediremos a nuestros alumnos que sobre una cartulina blanca dibujen un fondo respetando los colores y la estética de la obra original.

Con el fondo pintado, pegaremos una foto en blanco y negro de cada uno de ellos donde expresen una cara de susto similar a la del personaje que representa la obra. Una vez tengamos la foto, pondremos un bocadillo de texto en blanco donde cada uno expresará algo que les produzca ese sentimiento de miedo.

### **Actividad. De la frustración al arte**

🕒 **Tiempo:** 60 min

#### **Materiales:**

- Folios de recortes
- Periódicos
- Revistas
- Cartulinas
- Pegamento

#### **Objetivos específicos:**

- Favorecer el pensamiento abstracto
- Control de la frustración

### **Descripción:**

La tolerancia a la frustración se relaciona con la capacidad de saber gestionar nuestras emociones ante un acontecimiento que no cumple con nuestras expectativas. El hecho de



que el alumno aprenda a controlar su frustración le permitirá orientarse en busca de soluciones, prepararse para cualquier escenario o situación y mejorar la autoestima, entre otras muchas.

El fin de esta actividad es que vivencien que la frustración puede ser transformada en algo bello si se gestiona de forma adecuada. Para su desarrollo, se proporcionarán folios de distintos colores y se pedirá al alumno que lo rompa en trozos señalando cosas que provoquen en él sentimiento de frustración. Al finalizar el proceso nos encontraremos con papeles de colores hechos mil pedazos, y aquí comienza el proceso hacia la transformación.

Con todos los papeles de colores hechos pedazos, construiremos una obra de arte compuesta de color y significado. Cada alumno puede realizar la interpretación que más le apetezca, pero pueden facilitarse ejemplos que sirvan de guía.

#### **Actividad. La botella de la calma**

🕒 **Tiempo:** 30 min

#### **✍️ Materiales:**

- Reproductor
- Altavoz
- Botella transparente
- Agua
- Gomina
- Purpurina

#### **☑️ Objetivos específicos:**

- Disminuir el estrés, la ansiedad, la ira, el enfado...
- Favorecer la calma
- Trabajar el autocontrol y la autorregulación emocional



### **Descripción:**

Dicen que tras la tempestad viene la calma, por eso, después de trabajar la frustración vamos a trabajar la calma y la paz mental. En esta actividad pediremos al niño que traiga una botella, preferiblemente transparente. En ella, pondremos gomina hasta cubrir un centímetro y se añadirá agua tibia. Para conseguir que se mezcle se pedirá al niño que la agite durante un minuto (se puede poner música para que el proceso sea más ameno e inspirador). Tras ello, se echará un bote de purpurina y volverán a remover.

Una vez hecho todo este proceso, observaremos y debatiremos sobre lo que significa esta botella. Cada niño mirará su botella y respirará lentamente delante de ella hasta que toda la purpurina baje.

La botella distrae la atención del niño del epicentro de estrés y al respirar de forma pausada hace que se vaya relajando. Gracias a esta técnica el niño puede encontrar su momento de calma y aplicarla, por ejemplo, cuando algo les molesta antes de contestar o comportarse sin consciencia de los actos, se puede dar unos minutos que permitan recapacitar sobre lo ocurrido y tomar consciencia de la respuesta que queremos dar.

### **Actividad ¿Qué pasa por mi mente?**

🕒 **Tiempo:** 45 min

#### **Materiales:**

- Foto de carnet
- Revistas
- Tijeras
- Pegamento
- Folios

#### **Objetivos específicos:**

- Identificar las emociones
- Capacitar para la representación del mundo interior
- Desarrollar la creatividad



### Descripción:

A través de la técnica del collage, pediremos que los alumnos representen todo aquello que se les pasa por la mente. Para ello, necesitará una foto con la cara de cada uno, la cual pegarán en una cartulina tamaño A4. Tras ello, se pedirá que mediante recortes de revistas consigan construir y plasmar todo aquello en lo que piensan.

### Actividad. ¡Qué fluyan los pensamientos!

🕒 **Tiempo:** 45 min

✍️ **Materiales:**

☑️ **Objetivos específicos:**

- Desarrollar el pensamiento abstracto
- Vincular objetos con emociones que aparentemente no guardan relación
- Potenciar la creatividad y la capacidad expresiva

Durante varios minutos, los alumnos deberán cerrar los ojos y respirar lenta y profundamente. Después, pediremos que en el folio que se les ha facilitado dibujen con un rotulador, cera, lápiz o lo que ellos prefieran, pero con los ojos cerrados y de forma inconsciente, dejándose fluir por lo que están pensando. A continuación, abrirán los ojos y aquí comienza el siguiente paso de la actividad.

Con la producción que han realizado a ciegas, el alumno habrá conseguido comunicar lo que estaba sintiendo en sus pensamientos. Pero ha de encontrarle un sentido a su producción. Por eso, a partir de las formas elaboradas, pediremos que intenten construir un personaje. Tras la elaboración del personaje, inventarán una historia que se base una emoción.

Esta actividad también podría realizarse reproduciendo distintos tipos de música que evoquen determinadas emociones de forma que se dejen fluir por el papel en función de lo que les transmita la melodía.



## Actividad ¿Qué expresa este rostro?

🕒 **Tiempo:** 45 min

### ✍️ **Materiales:**

- Plantilla con los rostros
- Revistas
- Botones
- Lana
- Abalorios
- Palillos
- Pompones
- Tijeras
- Pegamento

### ☑️ **Objetivos específicos:**

- Identificar y expresar expresiones faciales
- Vincular expresiones faciales y emociones

### **Descripción:**

El rostro provee información importante sobre las emociones, por eso es importante saber interpretarlo, que es precisamente el fin de esta actividad.

Proporcionaremos al alumnado diversidad de rostros en blanco, junto a cajoneras que estarán repletas de materiales de todo tipo: botones, purpurina, recortes, lana, abalorios, palillos, pompones, etc. La actividad consiste en crear un rostro que presente algún tipo de emoción (Anexo 20).

Con la expresión creada irán saliendo uno a uno y la misión del resto del grupo será adivinar qué emoción pretendía transmitir el compañero con su creación.



---

#### IV. Relación familia-escuela

---

El alumnado con NEAE ha de recibir una educación especializada, en consonancia con los principios de no discriminación y de educación inclusiva que velen prioritariamente por su integración. Para lograr este objetivo, el sistema educativo debe contar con los recursos necesarios que permitan a los alumnos con NEAE alcanzar los objetivos establecidos en la etapa, y es aquí donde se considera fundamental la coordinación con la familia. La participación de la familia en el proceso educativo permitirá optimizar la intervención.

La familia es el primer núcleo social con el que el ser humano entra en contacto desde el nacimiento y es un pilar fundamental para la educación, especialmente de las personas que padecen algún tipo de discapacidad. Esta institución será clave para generar entornos que faciliten el desarrollo integral del niño y su posterior escolarización; convirtiéndose en un factor de seguridad que asegura la eficacia del proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la supervisión periódica, la evaluación formativa y el apoyo permanente.

La respuesta educativa para este alumnado debe basarse en una estrecha cooperación entre la escuela y el entorno familiar. La escuela y la familia son los principales agentes socializadores y educativos con los que cuentan los niños para poder formar su propia identidad (González y González, 2015). Por tal motivo, no pueden actuar de manera aislada e independiente la una de la otra. Las escuelas y las familias deben trabajar en coordinación, puesto que la relación entre ambos contextos contribuye, por un lado, a la transferencia y generalización de lo desarrollado en la escuela, y por otro lado, promueve un sentimiento de competencia por parte de las familias al sentirse una parte útil en el desarrollo de su hijo, repercutiendo positivamente en el menor y en la unidad familiar.

Informar a cada uno de los agentes de las funciones educativas que ha de desempeñar es esencial y su participación deberá partir de objetivos claros y precisos. En el caso de las familias, su papel en la intervención deberá dirigirse a mitigar el estrés de los miembros de la familia y a maximizar las habilidades del niño. Otros aspectos que deben tener en cuenta son: fomentar un clima basado en la confianza, generar vínculos



afectivos estables, generar estilos y estrategias de afrontamiento y autogestión emocional, basar las relaciones en el diálogo, afianzar la red de apoyo familiar y procurar, ante todo, el bienestar del menor. Por su parte, la institución educativa debe contemplar a la familia como un factor más a la hora de programar y definir el programa educativo del alumnado con NEA e incluirla en los objetivos, limitaciones y progresos (López y Valenzuela, 2015).

Para facilitar y fomentar el compromiso de las familias, es necesario valorar el trabajo que los padres pueden promover en su contexto y anticipar las oportunidades que generará esta alianza. De este modo las familias toman conciencia de la labor desempeñada por los docentes, fomentado su prestigio.

Si se persigue la actuación conjunta de familia-escuela resulta esencial mantener una actitud abierta, colaborativa, cercana y respetuosa entre los agentes implicados. Según Ellis y Hughes (2002), esta relación facilitará encontrar canales de comunicación, creando momentos y oportunidades que fomenten las relaciones y la convivencia.

La participación activa de la familia en el proceso educativo, además de los efectos beneficiosos que reporta en el niño, también tiene grandes beneficios para la propia familia, ya que es necesario que se sientan competentes en el proceso y capaces de afrontar el problema (González, 2014). En este sentido, no se puede pretender transformar a la familia en la nueva escuela, sino conducirles y facilitarles una actuación de cooperación que beneficiará a sus hijos. Cuando las familias están involucradas es más posible la consolidación y generalización de los aprendizajes.

De este modo, se concreta la importancia de garantizar una estrecha colaboración entre la familia y la escuela, de forma que ambos tengan a su alcance todos los elementos necesarios para optimizar la intervención educativa con el menor afectado. Las familias conocen mejor a sus hijos y el entorno en el que crecen, y los docentes conocen los principios generales, las estrategias y los métodos de intervención, por eso cada cual ha de prestar atención a las realidades en las que están inmersos, e intentar dar respuesta a las demandas que a cada uno le compete.

En última instancia, no podemos olvidar que la actuación de ambos agentes repercute directamente en los ejes fundamentales de la personalidad del individuo que

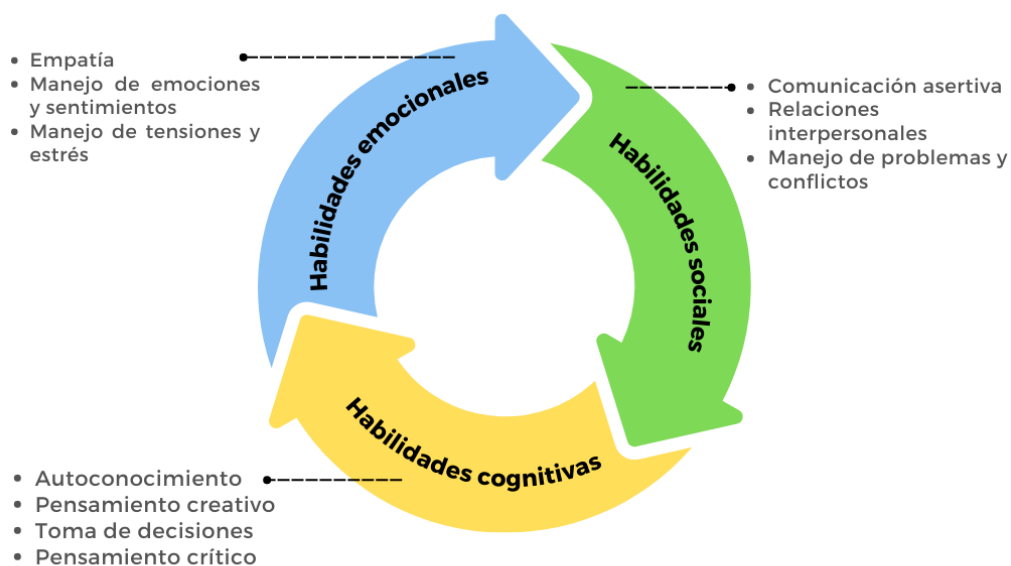
fundamenten su forma de ser y de comportarse. Si bien es cierto que todavía tenemos un largo camino por recorrer hasta descubrir los elementos que hagan verdaderamente que dicha colaboración, relación y compromiso por parte de las familias y las escuelas sea una realidad generalizada.

- Habilidades para la vida

Las habilidades para la vida son un concepto promovido por la OMS (1993, citado en Carrillo et al., 2018) y son definidas como aquellas habilidades que debe poseer una persona para poder enfrentarse con éxito a los desafíos y demandas de la vida cotidiana. Esta conceptualización ha servido como referente para guiar la acción educativa para conseguir la formación de ciudadanos competentes.

En cuanto a los pilares que sustentan este conjunto de habilidades, podemos encontrar diversas clasificaciones y teorías. No obstante, la propuesta de la OMS donde se distinguen tres pilares fundamentales, es la más aceptada y tiene aplicabilidad universal:

**Figura 1.** Clasificación habilidades para la vida (OMS, 1993)



Fuente: Elaboración propia



A pesar de que ya se han mostrado actividades para intervenir de manera específica en cada área, en este apartado se pretende trabajar de manera genérica todas estas habilidades básicas para la vida del menor dentro del ámbito familiar. En este contexto, el objetivo principal de las familias que conviven e interactúan con niños autistas, ha de ser incentivar y liberar su potencial para que consigan formarse y ser personas autosuficientes, totalmente integradas, que contribuyan a la sociedad. Con una intervención adecuada y claramente estructurada como la que aquí se propone, podemos favorecer el desarrollo integral favoreciendo su integración en el medio.

Concretamente en el ámbito del espectro autista, es importante ayudar a los niños a desarrollar estas habilidades prácticas para la vida, incluido el cuidado personal, tareas domésticas, aficiones y demás acciones que fomenten su independencia. Las actividades de este capítulo ofrecen pautas y estrategias mediante el arte para enseñar esta serie de habilidades. Así pues, hay que considerar que cada familia tiene su propio funcionamiento y por ello, en esta guía no se fijan reglas ni metodologías estrictas con las que se deben realizar las distintas actividades. La frecuencia dependerá de las capacidades del niño y el estilo de vida de la familia.

### *Propuesta de intervención*

#### **Objetivo general**

- Estimular el potencial de los niños para favorecer su autonomía y desarrollo personal de forma que puedan ser personas autosuficientes, con inteligencia emocional y capaces de generar vínculos positivos con su entorno.

#### **Actividad. La importancia de conocerME**

🕒 **Tiempo:** 45 min

#### **Materiales:**

- Plantilla de la medalla
- Lápices de colores
- Rotuladores
- Tijeras

- Cuerda

**Objetivos específicos:**

- Reconocer y dar valor a las características y aptitudes personales
- Favorecer el desarrollo de vínculos afectivos positivos

**Descripción:**

En esta actividad se pretende que el niño reconozca sus rasgos más característicos y aprenda a valorarlos. Se repartirán las plantillas (Anexo 21) impresas en cartulinas de color amarillo y se pedirá que elaboren una medalla basándose en la técnica del puntillismo (se mostrarán ejemplos de trabajos realizados con puntillismo para que puedan tomarlos como referencia). Para ello, deberán hacer un círculo y recortarlo. Dentro de la medalla cada uno escribirá tres características que considere especiales de sí mismo. Haremos un agujero y pediremos que se la cuelguen.

Una vez puestas todas las medallas, se pondrá en común las diferentes cualidades y citaremos más aspectos que el resto consideremos característicos de esa persona.

**Actividad. Nuestro árbol familiar**

 **Tiempo:** 60 min

 **Materiales:**

- Folios de colores
- Pinturas
- Pinceles
- Pegamento
- Tijeras
- Papel continuo



✓ **Objetivos específicos:**

- Involucrar a todos los miembros de la familia para que conozcan qué aspectos valoran y destacan de cada uno.

**Descripción:**

En todas las culturas, el árbol es un símbolo de la vida en perpetua evolución, de la fuerza, de la longevidad, de la fecundidad...es uno de los temas simbólicos más extendidos porque pone en comunicación los tres niveles del cosmos: el subterráneo con las raíces, la superficie de la tierra con el tronco y las primeras ramas, y el cielo con las ramas superiores y la copa.

“El árbol de la vida” es una representación muy antigua que ha sido objeto de innumerables pinturas, grabados, esculturas y, también, tapices.

Para esta actividad, se repartirán post-it en forma de hoja de distintos colores y se pedirá que escriban una cualidad o característica que destacan de cada uno, para posteriormente pegarlo en la espalda de la persona que corresponda. Una vez finalizado el juego, cada miembro descubrirá qué aspectos han destacado de él. Gracias al reconocimiento del resto, cada persona podrá conocer las cualidades y características que su entorno familiar considera más destacables. Finalmente, con todas las hojas se elaborará un árbol multicolor que representará la diversidad de valores que caracterizan al núcleo familiar.

**Actividad. La diana de las fortalezas**

🕒 **Tiempo:** 60 min

✍ **Materiales:**

- Papel continuo
- Rotuladores
- Pintura de dedos
- Folios
- Tijeras
- Chinchetas

✓ **Objetivos específicos:**

- Potenciar los vínculos afectivos
- Trabajar los valores
- Reconocer los puntos débiles
- Favorecer la autoestima y la autocrítica

Esta actividad tiene como fin que el niño conozca aquellos aspectos que puede fortalecer para alcanzar un mayor bienestar. Para su realización, se dibujará una diana (Anexo 22) con varios valores genéricos que el adulto considere que pueden conformar los puntos débiles del niño.

A continuación, pediremos que el niño empape su mano en pintura de dedos y la estampe en un folio en blanco. Deberá recortarla y poner su nombre. Una vez hecha su huella, deberá pensar en cuál de esos valores ha de fortalecer y deberá colocarla en la diana. Todos los miembros de la familia repiten esta acción.

Con todas las huellas en la diana, se reflexiona sobre los resultados y el proceso vivido.

### Actividad. Mis propias decisiones

⌚ **Tiempo:** 60 min

 **Materiales:**

- Tarjetas impresas
- Folios
- Rotuladores
- Pinturas
- Pinceles
- Lápices de colores
- Ceras

✓ **Objetivos específicos:**

- Desarrollar el pensamiento crítico y la toma de decisiones
- Trabajar la creatividad y la imaginación



- Trabajar las relaciones familiares mediante el trabajo cooperativo

### **Descripción:**

Para trabajar la toma de decisiones y el pensamiento crítico, se dará a elegir dos opciones continuamente, teniendo que elegir una de ellas en todos los casos (Anexo 23). El individuo no sabrá en ningún momento para qué servirá su elección. Una vez haya finalizado la selección, con todo lo elegido comunicaremos que ha de crear una obra, potenciando así su pensamiento creativo.

Tras la realización de la obra, expondrá a la familia cuáles han sido los factores para las distintas elecciones y en qué se ha basado para su dibujo final.

\*Nota: Esta actividad puede realizarse de forma que involucre a toda la familia. Para ello, cada miembro será el encargado de elegir una de las opciones y con todas las elegidas, cada uno tendrá que realizar una producción. Se les pide que la producción esté vinculada de algún modo con su núcleo familiar. Para terminar, las ponen en común y dicen en qué se han inspirado y porqué.

### **Actividad. Marionetas**

🕒 **Tiempo:** 45 min

#### **✍️ Materiales:**

- Cuchara
- Guante
- Calcetín
- Pinzas de la ropa
- Rotuladores
- Pegamento



**Objetivos específicos:**

- Enriquecer el lenguaje y la expresión
- Potenciar los valores y permitir la resolución de conflictos
- Estimular la participación
- Favorecer el desarrollo de la imaginación y la creatividad
- Trabajar el juego simbólico

**Descripción:**

Esta actividad es un recurso útil para el aprendizaje y la gestión emocional. La creación de marionetas puede servirnos para que el individuo cree un alter ego que le permita manifestar libremente sus emociones y pensamientos, ayudándole a identificarlos y gestionarlos. Del mismo modo, las dinámicas con marionetas permiten fomentar la creatividad y el juego imaginativo lo cual ayuda al desarrollo del pensamiento abstracto.

La realización de marionetas es totalmente libre y se permite el uso de cualquier material. Algunas ideas que aquí se proporcionan son:

- Cucharas de madera
- Guantes
- Pinzas de la ropa
- Calcetines

Una vez creadas las marionetas podemos interpretar situaciones cotidianas como una fiesta de cumpleaños, ir a hacer la compra, comer en un restaurante, la hora del baño, etc. En los casos donde los niños muestren dificultades marcadas en el pensamiento abstracto o la imaginación, se pueden proporcionar guiones sencillos sobre los temas que queremos tratar de forma que puedan seguirlos.



### Actividad. Antes de que explote

🕒 **Tiempo:** 60 min

#### ✍️ **Materiales:**

- Reproductor
- Altavoz
- Sábana blanca
- Botes
- Pintura de colores
- Pinceles de varios tamaños

#### ☑️ **Objetivos específicos:**

- Disminuir el estrés y la ansiedad
- Favorecer la calma
- Mejorar la regulación emocional
- Potenciar la creatividad

#### **Descripción:**

Esta dinámica se divide en dos partes. La primera servirá para la relajación y la segunda para sacar fuera la ira y la frustración. De modo que en un primer momento acomodaremos el entorno e invitaremos al niño a que se tumbe en el suelo, boca arriba y con los ojos cerrados. Vamos a realizar una técnica de relajación y para ello indicaremos que se imaginen que su tripa es un globo desinflado y que vamos a jugar a inflarlo y desinflarlo mediante la respiración.

Seguiremos indicando que ha de poner las manos sobre la tripa, de manera que controle la respiración y “no explote el globo”, cogeremos aire por la nariz, sintiendo como se infla “el globo” y expulsaremos el aire por la boca, notando como “el globo” se desinfla de nuevo. Lo repetimos varias veces antes de comenzar la segunda parte de la dinámica.



Para la segunda parte de la actividad partiremos de la técnica *dripping*, que consiste en dejar gotear la pintura sobre el lienzo, extendido en el suelo, de manera que se creen formas espontáneas. Para ello, colocaremos una sábana blanca en el suelo y llenaremos distintos botes de pintura de diversos colores y sus respectivos pinceles.

Cuando estén colocados, les introducimos la actividad explicándoles que deben gotear la pintura sobre la sábana que hay en el suelo, pudiendo mover el pincel libremente por el con los colores que deseen. Para dar por finalizada la sesión, todos los miembros de la familia se sientan para observar la obra que acaban de realizar y ponen en común qué tensiones y frustraciones han liberado mediante esta técnica.

### Actividad. Una imagen en el corazón

🕒 **Tiempo:** 45 min

#### ✍️ **Materiales:**

- Álbum fotográfico
- Folios o tarjeta
- Lápiz
- Caja para hacer el buzón
- Tijeras

#### ☑️ **Objetivos específicos:**

- Favorecer la comunicación
- Estimular el desarrollo de vínculos seguros y positivos
- Trabajar el pensamiento simbólico

#### **Descripción:**

Esta actividad consiste en ahondar en las experiencias significativas vividas por la persona. Se busca una situación importante que haya quedado plasmada en una fotografía, de manera que pueda reconocer las emociones vividas y qué ha supuesto ese momento.



Todos los miembros deberán buscar en álbumes, cuadros, fotos de carnet, etc. y seleccionar una o varias fotos que representen alguna experiencia significativa para ellos. Una vez seleccionada la foto, se entregará una carta donde escribirán las emociones que vivieron en ese momento, qué recuerdos tienen de esa situación y cómo repercutió esa vivencia en su vida posterior.

Cuando todos los miembros tengan su carta lista, se pueden meter en un buzón para sacarlas al azar, leerlas y tratar de adivinar a qué miembro pertenece y a qué imagen hace referencia. Gracias a esta dinámica conseguiremos indagar en nuestros recuerdos y fomentar el autoconocimiento mediante el reconocimiento de las emociones.

### Actividad. ¡Excursión al museo!

🕒 **Tiempo:** en función del tipo de exposición.

#### ✍️ **Materiales:**

- Cuaderno
- Lápiz
- Goma de borrar
- Cámara fotográfica

#### ✅ **Objetivos específicos:**

- Conocer y apreciar el entorno
- Trabajar las normas sociales

#### **Descripción:**

Cuando los niños visitan un museo, lo hacen sin prejuicios y esa es la premisa más importante para vivenciar y disfrutar realmente de lo que hay dentro.

Esta actividad tiene como objetivo que perciban, se acerquen, toquen, observen y experimenten eso que ya han visto previamente en su imaginación cuando se imaginaban lo que había dentro de un museo. Durante la visita, podemos preguntarles acerca de lo que ven, qué sienten, si le gusta...



Una vez finalizada la actividad y ya en el hogar, podemos pedirles que dibujen la obra que más les ha llamado la atención y anoten las sensaciones que han vivido durante la visita. Podemos repetir esta dinámica con excursiones futuras.

Nota: previamente a la excursión se les puede facilitar un cuaderno donde anoten sus sensaciones o incluso una cámara fotográfica para inmortalizar lo que les llame la atención.

### Actividad. Mi propia exposición

🕒 **Tiempo:** a lo largo del tiempo. No hay una duración determinada.

#### ✍️ **Materiales:**

- Cuadros
- Martillo
- Enganches para la pared
- Hilos de pescar
- Cinta adhesiva

#### ☑️ **Objetivos específicos:**

- Favorecer la autoestima
- Potenciar el pensamiento crítico y la toma de decisiones

#### **Descripción:**

Con el fin de que el niño valore y tome conciencia de todos los aprendizajes que ha realizado y realizará, se propone crear un rincón donde se muestren las distintas producciones que el niño ha ido realizando a lo largo del tiempo. Para que no sea algo demasiado extenso, el niño puede tomar decisiones en cuanto a qué obras desea exponer, como si de una exposición real se tratase.



## 6. Conclusiones

En este apartado se exponen una serie de conclusiones que pretenden abordar la valoración general del presente TFG. En esta recopilación se podrá observar la viabilidad de los objetivos previstos, limitaciones encontradas, posibles líneas de actuación, así como mejoras en la propuesta de intervención que han sido detectadas y que se podrían implementar de cara a una futura aplicación.

En el mundo del autismo existe tal muestrario de diagnósticos asociados que con frecuencia se tiende a realizar diagnósticos generalizados y erróneos. Por eso, a lo largo del trabajo, y en base a investigaciones realizadas, se justifica la importancia de que existan unas bases sólidas en cuanto a la definición de autismo y a su sintomatología, de modo que permitan obtener diagnósticos que se ajusten a las características de cada individuo para garantizar una intervención adaptada a sus necesidades reales.

A través de la revisión bibliográfica realizada en la fundamentación teórica, hemos podido saber que a pesar de la complejidad que ha englobado siempre al diagnóstico del trastorno, hoy en día existen unas bases generalizables en torno a las cuales se pueden desarrollar distintos modelos de intervención. No obstante, no se trata de elaborar una intervención cerrada e invariable, sino una propuesta abierta a la evolución del niño, dado que la línea de investigación seguida en este trabajo ha permitido identificar que las necesidades de los niños con TEA van a variar a lo largo de su vida, de modo que también tendrán que hacerlo su evaluación e intervención.

Aún con los distintos modelos de intervención existentes en cuanto al tratamiento del TEA, en este trabajo nos hemos centrado únicamente en un tipo de intervención educativa, puesto que lo que se pretende es proporcionar una intervención útil encaminada a favorecer el pleno desarrollo de los niños con TEA en un ambiente lo más cercano posible a su contexto real. Al respecto, hemos hallado que el arte puede ser una herramienta útil para trabajar y estimular el desarrollo de las áreas más afectadas por este trastorno pues permite, de forma libre e inconsciente, exteriorizar y ampliar la visión que se tiene sobre el mundo.



Una de las finalidades planteadas en este trabajo era demostrar la vinculación entre el arte y el autismo de modo que pudiésemos justificar una intervención basada en estos principios. Así pues, el recorrido por las experiencias llevadas a cabo por distintos autores ha mostrado que la utilidad de intervenir en la infancia reside en la posibilidad de disminuir las repercusiones en el desarrollo posterior del niño. En la misma línea, encontramos evidencias sobre la importancia del arte en la primera infancia como herramienta para estimular el pensamiento creativo y crítico. Por tanto, se constata la hipótesis inicial de que el TEA y el arte están vinculados y, por ende, el arte puede ser un instrumento útil para su intervención.

A pesar de su significación, la revisión llevada a cabo en el currículo educativo nos ha revelado el papel secundario del arte dentro del sistema educativo actual. Para entender el porqué de este paradigma, en la fundamentación teórica se ha tratado de indagar y conocer todos los aspectos concernientes al arte, sobre todo, lo que al ámbito educativo se refiere. En este contexto hemos podido observar que, en diversos momentos históricos, el arte ha sido visto como un ámbito dedicado al ocio y al entretenimiento. También hemos encontrado numerosos intentos de justificar su función terapéutica, pero no hemos encontrado líneas de actuación que focalicen el arte como un instrumento didáctico que permita tratar psicopatías desde el ámbito educativo.

En el desarrollo del marco teórico se evidencian las reticencias que todavía hoy existen sobre el uso de las artes en el sistema educativo como eje principal de intervención. En este sentido, y aunque parezca evidente, debe quedar claro que la finalidad del arte en la educación no es formar artistas, sino brindar conocimientos y recursos que, a través de los distintos materiales y escenarios propuestos, favorezcan la expresión y comunicación en todo individuo, tenga deficiencias o no.

Este trabajo apuesta por enseñar de manera progresiva, proporcionando pautas que guíen la acción, con ejemplos visuales, explicando las controversias del lenguaje y proponiendo actividades que puedan generalizarse y hacerse extensibles a cualquier contexto. Gracias a esta metodología se pretende facilitar las oportunidades de aprendizaje y la concreción de unos objetivos reales y regulables a cada caso.



Durante el desarrollo del trabajo también se evidencia la necesidad de desviar el foco de atención de las expectativas académicas que se tienen sobre al alumno y se aboga por priorizar la consideración de todos los aspectos que engloban su personalidad, pues de no ser así, estaremos fracasando en el aprendizaje. Consecuentemente, resulta imprescindible analizar y comprender el papel que desempeña su entorno más cercano.

El papel de las personas que intervienen con el afectado es todo un reto. Por lo que respecta a las familias, en muchos casos se sienten desinformados y sin los suficientes apoyos. En estudios relativos al ámbito familiar se ha observado que suelen estar disconformes con los modelos de intervención educativa que se desarrollan en los centros ordinarios, pues consideran que no tienen en cuenta su papel y, por tanto, no se reconoce la experiencia directa que ellos puedan proporcionar al niño dentro del contexto familiar.

Como es evidente, las familias de los niños con autismo para afrontar el proceso de la mejor forma posible, pondrán todos los medios necesarios para conocer e intervenir de la manera más adecuada en el desarrollo de su hijo, pero no son profesionales. Necesitan apoyo, orientación especializada por parte de los profesionales que estén involucrados y por supuesto, necesitan sentirse parte del proceso; considerando sus aportaciones, necesidades y opiniones, con el fin de facilitar la intervención y mejorar la interacción entre la familia y la escuela. Por todo ello, este trabajo plantea una propuesta de intervención conjunta a través de una guía que no se limite al ámbito educativo, sino cuyo uso pueda ser compatible en ambos contextos.

Tal y como ya se ha señalado, el entorno que rodea al menor no es experto en materia y en ocasiones no tendrá la información suficiente en cuanto a los diversos ámbitos que conforman el grupo de afectaciones del trastorno autista. Por eso, en la propuesta se ha apostado por condensar la información más relevante que concierne a las áreas más afectadas por el trastorno: la interacción social, la comunicación, el área emocional y las habilidades para la vida. Mediante estas breves pinceladas se pretende que el lector pueda conocer las características de cada área de modo que se facilite la identificación de las necesidades y el establecimiento de los objetivos pertinentes.



Además de la falta de información, tanto los docentes como los padres pueden ser primerizos en cuanto a la intervención respecto a este trastorno. No tienen por qué ser profesionales dedicados a la intervención de esta psicopatía. Por ello, con el fin de facilitar la intervención, esta guía ha propuesto la utilización de un lenguaje sencillo y concreto con instrucciones explícitas, claras y específicas de los distintos pasos a seguir.

En esta propuesta se promueve un uso visual del aprendizaje, pues se ha observado que dentro de las aulas suele abusarse del lenguaje oral por parte de los docentes. Del mismo modo suele ocurrir en el entorno familiar por parte de los distintos familiares. La realidad de las aulas es que, aunque veamos que están llenas de apoyos visuales y organizadores, los alumnos con TEA no poseen un contexto adecuado a sus necesidades donde puedan desarrollarse y adquirir los conocimientos de forma vivencial.

En este sentido, la guía no facilita la preparación del entorno como tal, sobrentiende que debe ser un espacio calmado, sin sobrecarga sensorial, provisto de material colocado a su alcance, etc. Como futura propuesta de mejora podría ser dedicar un apartado a la preparación del entorno previa a cada actividad. Puede que si se dan pautas específicas se facilite la creación de un entorno que permita centrar realmente la atención del niño y hacer más comprensible la explicación de la tarea.

Aunque a día de hoy la guía no ha sido aplicada, podemos extrapolar los resultados de otras investigaciones y deducir que el área que puede alcanzar un mayor desarrollo es la relativa al ámbito emocional, concretamente a la identificación y autorregulación emocional. El resto de áreas, especialmente la de la comunicación, denotan resultados más pausados y progresivos. No obstante, estos datos son solo suposiciones, pues la mayoría de intervenciones encontradas con respecto al arte en el espectro autista se centran únicamente en el arte como terapia o se limitaban a trabajar el área emocional. Este aspecto puede ser un posible punto fuerte en una aplicación futura, pues la creación de una guía que abarque un mayor número de áreas afectadas puede inducir a una intervención más integral y adaptada al colectivo.

Con las evidencias recogidas, se considera necesario proporcionar una intervención que abarque el mayor número de ámbitos que puedan tener afectación y se



base en el arte como herramienta didáctica capaz de generar vínculos con la realidad a través de la creatividad y la expresión.

A pesar de las escasas, casi inexistentes, muestras que hemos encontrado que nos permitan prever los resultados de esta propuesta, desde aquí se apuesta por trabajar con un amplio abanico de posibilidades que permitan completar las líneas de actuación actuales en cara a favorecer el desarrollo del niño en toda su extensión. Cuanto mayor sea el campo de acción, más variables contemplarán la consecución del pleno desarrollo del afectado. Pero para ello hay que trabajar de forma interdisciplinar y aunando objetivos comunes que velen por potenciar las capacidades del niño en un proceso de aprendizaje “sin errores”. Al fin y al cabo, intervenir a través del arte nos permitirá no solo trabajar en las áreas señaladas de forma lúdica, sino también nos servirá como vehículo para mejorar la creatividad, capacidad innata en todo ser humano.

Lejos de la idoneidad, la guía se limita a pautas muy generales y específicas. La propuesta de actividades que se contempla expone una serie de actividades muy reducidas que probablemente no puedan extrapolarse a todos los casos. Hay determinadas actividades de nivel básico, pero hay otras que están contempladas para niveles de alto rendimiento. La gran variabilidad que ya hemos comentado, con su multiplicidad de síntomas, hace inviable poder crear una propuesta completamente generalizable y adaptada a los diversos grados del espectro. De ahí que quede a juicio de cada lector modificar la propuesta adaptándola a sus criterios y a su contexto particular.

Si se realizasen futuras aplicaciones, las experiencias y los resultados podrían ir ayudando a consolidar una guía más fundamentada y ajustada a contextos reales. Para ello sería conveniente crear algún tipo de instrumento de medida que permitiese valorar el progreso en cada área. No obstante, en esta primera planificación no se ha contemplado la evaluación del alumnado, pues se pretende que la propuesta sea vista como un espacio de libre expresión fuera de estándares y resultados cuantificables.

Como profesionales debemos ser conscientes de que, a pesar del empeño y la iniciativa, nuestro ámbito de actuación es concreto y nuestro poder de influir tiene unos márgenes. Lo que sí está en nuestra mano es conseguir una educación inclusiva de calidad que asegure el desarrollo integral, otorgando importancia a los contenidos y competencias



que supongan un progreso en la evolución del niño, como es el caso del ámbito artístico. De nosotros depende favorecer una participación activa que reafirme las interacciones entre el alumnado, permitiendo al alumno con TEA que se involucre en su contexto y en su proceso de aprendizaje, fomentando su capacidad comunicativa mediante un aprendizaje cooperativo que le dote de autonomía y de habilidades básicas para la vida.



## 7. Lista de referencias

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- Ajuriaguerra, J. (1993). Organización neuropsicológica de algunas funciones de los movimientos espontáneos al diálogo tónico-postural y las formas precoces de comunicación. *Psicomotricidad, Revista de estudios y experiencias*, 6 (22), 45-48. Recuperado de: [https://www.academia.edu/43438290/Revista\\_psicomotricidad](https://www.academia.edu/43438290/Revista_psicomotricidad)
- Albanese, A. L., San Miguel, S. K., y Koegel, R. L. (1995). Social support for families. *Teaching children with autism: Strategies for initiating positive interactions and improving learning opportunities*, 3, 95-104. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED388009>
- Albores Gallo, L., Hernández Guzmán, L., Díaz Pichardo, J. A., y Cortes Hernández, B. (2008). Dificultades en la evaluación y diagnóstico del autismo: Una discusión. *Salud mental*, 31(1), 37-44. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-33252008000100006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-33252008000100006&script=sci_abstract&tlng=pt)
- Álvarez, E. (2007). Trastornos del espectro autista. *Revista Mexicana de Pediatría*, 74(6), 269-276. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=14583>
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed., text revision), DSM-IV-TR*. Washington: Author (Trad. Cast. (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, Cuarta Edición-Texto Revisado*. Barcelona: Massón).
- American Psychiatric Association. (2015). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5 (5ª ed.)*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.



- Añino, M. I. F. (2003). Creatividad, arte terapia y autismo. Un acercamiento a la actividad Plástica como proceso creativo en niños autistas. *Arte, individuo y sociedad*, 15, 135-152. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/download/ARIS0303110135A/5837>
- Aranguren, M., y León, T. E. (2011). Arteterapia: sus fundamentos y beneficios de aplicación en la psicosis. In *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.academica.org/000-052/196.pdf>
- Artigas, J. (1999). El lenguaje en los trastornos autistas. *Revista de neurología*, 28(2), 118-123. Recuperado de: <http://logopediayfoniatria.es/mediapool/122/1229197/data/lenguaje-en-los-trastornos-autistas.pdf>
- Artigas-Pallarès, J., y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587. Recuperado de: [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0211-57352012000300008](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352012000300008)
- Attwood, T. (2002). *El síndrome de Asperger*. Paidós, Barcelona.
- Baird, G., Cass, H., & Slonims, V. (2003). Diagnosis of autism. *Bmj*, 327(7413), 488-493. Recuperado de: <https://www.bmj.com/content/327/7413/488.short>
- Baña Castro, M. (2015). El rol de la familia en la calidad de vida y la autodeterminación de las personas con trastorno del espectro del autismo. *Ciencias psicológicas*, 9(2), 323-336. Recuperado de: [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-42212015000300009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-42212015000300009&script=sci_arttext)



- Beglinger, L. J., y Smith, T. H. (2001). A review of subtyping in autism and proposed dimensional classification model. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(4), 411-422. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1010616719877>
- Blatchford, P., Russell, A. y Webster, R. (2011). *Reassessing the Impact of Teaching Assistants: How Research Challenges Practice and Policy*. New York, NY: Routledge.
- Bonilla, J. C. (2006). La expresión plástica: un recurso didáctico para crear, apreciar y expresar contenidos del currículo escolar. *Revista Electrónica de "Actualidades Investigativas en Educación"*, 6(3), 3-26. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44760304.pdf>
- Brun, J. M. (2013). Comprensión del entorno familiar de los niños con autismo. *Revista de Psicopatología y Salud Mental del niño y del adolescente*, 22, 43-49. Recuperado de: [http://www.eipea.cat/docs/\(2013\)%20BRUN,%20Josep%20M%C2%AA.%20Comprensi%C3%B3n%20del%20entorno%20familiar%20de%20los%20ni%C3%B1os%20con%20autismo.%20Revista%20de%20Psicopatolog%C3%ADa%20y%20Salud%20Mental%20del%20ni%C3%B1o%20y%20del%20adolescente,%2022,%2043-50.pdf](http://www.eipea.cat/docs/(2013)%20BRUN,%20Josep%20M%C2%AA.%20Comprensi%C3%B3n%20del%20entorno%20familiar%20de%20los%20ni%C3%B1os%20con%20autismo.%20Revista%20de%20Psicopatolog%C3%ADa%20y%20Salud%20Mental%20del%20ni%C3%B1o%20y%20del%20adolescente,%2022,%2043-50.pdf)
- Burt, K. B. y Roisman, G. I. (2010). Competence and Psychopathology: Cascade Effects in the NICHD Study Early Child Care and Youth Development. *Development and Psychopathology*, 22(3), 557-567. Recuperado de: <https://www.cambridge.org/core/journals/development-and-psychopathology/article/competence-and-psychopathology-cascade-effects-in-the-nichd-study-of-early-child-care-and-youth-development/C20DBF9D1D973B9AF5270978F9DC6E80>



- Camargo, S. P. H., Silva, G. L. D., Crespo, R. O., Oliveira, C. R. D., y Magalhães, S. L. (2020). Desafíos en el proceso educativo de niños con autismo en un entorno inclusivo: directrices para la educación continua en la visión de los maestros. *Educação em Revista*, 36, 121-160. Recuperado de: [http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982020000100223&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982020000100223&script=sci_abstract&tlng=es)
- Cárdenas, R. E., Barriga, A. P., y Lizama, J. I. (2017). La expresión artística como estrategia didáctica para el desarrollo de la afectividad y la autoestima en una persona con Discapacidad Intelectual y Síndrome Alcohólico Fetal (SAF). *Arte, individuo y sociedad*, 29(3), 205-222. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/5135/513554414013.pdf>
- Carrillo Sierra, S. M., Rivera Porras, D., Forgiony Santos, J., Nuván Hurtado, I. L., Bonilla Cruz, N. J., y Arenas Villamizar, V. V. (2018). *Habilidades para la vida como elementos en la promoción y educación para la salud en los adolescentes y jóvenes*. *Revista AVFT*, 41 (2), 1-6. Recuperado de: <http://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/2504>
- Castro, E., Peley, R., y Morillo, R. (2006). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista. *Revista de Ciencias Sociales*, 12(3), 591-595. Recuperado de: [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1315-95182006000300012](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182006000300012)
- Charman, T., Pickles, A., Simonoff, E., Chandler, S., Loucas, T., & Baird, G. (2011). IQ in children with autism spectrum disorders: data from the Special Needs and Autism Project (SNAP). *Psychological medicine*, 41(3), 619-627. Recuperado de: <https://www.cambridge.org/core/journals/psychological-medicine/article/iq-in-children-with-autism-spectrum-disorders-data-from-the-special-needs-and-autism-project-snap/537E71CA95734F4CBBD283DD0BD1717B>
- Choto, M. C. (2007). Autismo infantil: el estado de la cuestión. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 2(116), 169-180. Recuperado de: <https://www.kerwa.ucr.ac.cr/handle/10669/25462>



- Coello Regalado, N. (2007). *Importancia del juego en la educación inicial* (Bachelor's thesis, Universidad del Azuay). Recuperado de: <https://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/8333>
- Costa, P. A., Zamora, H. A., y Gutiérrez, C. G. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista enfoques educacionales*, 5(1), 2-16. Recuperado de: <https://estudiosdeadministracion.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47518>
- Cuesta Gómez, J. L., Vidriales Fernández, R., y Carvajal Molina, F. (2016). Calidad de vida en niños y adolescentes con trastorno del espectro autista sin discapacidad intelectual. *Revista de Neurología*, 62(1), 33-39. Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/678029>
- Dababnah, S., y Parish, S. L. (2016). Feasibility of an empirically based program for parents of preschoolers with autism spectrum disorder. *Autism*, 20(1), 85-95. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1362361314568900>
- De la Iglesia, M., y Olivar, J. S. (2007). Entrenamiento en habilidades sociocomunicativas en los trastornos del espectro autista de alto funcionamiento. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 12(1), 33-42. Recuperado de: <http://e-spacio.uned.es/revistasuned/index.php/RPPC/article/view/4032>
- De Tavira, L. (2007). El arte como educación. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 29, 191-197. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545100017.pdf>
- Debodinance, E., Maljaars, J., Noens, I., y Van den Noortgate, W. (2017). Interventions for toddlers with autism spectrum disorder: A meta-analysis of single-subject experimental studies. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 36, 79-92. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1750946717300247>



DECRETO 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. Diari oficial de la Generalitat Valenciana. Recuperado de: [https://dogv.gva.es/datos/2018/08/07/pdf/2018\\_7822.pdf](https://dogv.gva.es/datos/2018/08/07/pdf/2018_7822.pdf)

Delgado, M. C., Pérez, M. N., y Cruz, F. (2016). Intervención con Arteterapia en alumnado de Primaria con déficits de atención. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 11, 277-291. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/download/54132/49513/0>

Eisner, E. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *Arte, individuo y sociedad*, 1, 47-55. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/download/ARIS0202110047A/5864>

Ellis, D., y Hughes, K. (2002). Partnerships by Design: Cultivating Effective and Meaningful School-Family-Community Partnerships. *Creating Communities of Learning & Excellence*. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED472442.pdf>

Emery, M. J. (2004). Art therapy as an intervention for autism. *Art therapy*, 21(3), 143-147. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07421656.2004.10129500>

Fitzgerald, M. (2011). *Creativity psychosis autism and the social brain. A Comprehensive Book on Autism Spectrum Disorders*. London editorial.

Fortuny Guasch, R., y Sanahuja Gavalda, J. M. (2020). Comparativa de las estrategias metodológicas utilizadas en dos escuelas inclusivas con alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista educación*, 44(1), 62-92. Recuperado de: [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2215-26442020000100062](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-26442020000100062)

Frith, U. (2004). *Autismo: hacia una explicación del enigma* (Vol. 256). Anaya-Spain.



- García de la Torre, M. P. (2002). Trastornos de la comunicación en el autismo. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, 8, 409-417. Recuperado de: <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/6911>
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*. Paidós. Barcelona.
- Gardner, H. (2000). Intelligence reframed. *British Journal of Educational Studies*, 48(4), 65-70.
- Gardynik, U. M., y McDonald, L. (2005). Implications of risk and resilience in the life of the individual who is gifted/learning disabled. *Roeper Review*, 27(4), 206-214. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02783190509554320>
- Garín-Vallverdú, M. P., López-Fernández, V., y Llamas Salguero, F. (2016). Creatividad e Inteligencias Múltiples según el género en alumnado de Educación Primaria. *ReiDoCrea*, 5, 33-39. Recuperado de: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/40068/5-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Garrabé de Lara, J. (2012). El autismo: Historia y clasificaciones. *Salud mental*, 35(3), 257-261. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v35n3/v35n3a10.pdf>
- Giné, C. (2001). Familia e intervención precoz. Orientaciones para la intervención del psicopedagogo. En B. Del Rincón Igea, *Presente y futuro del trabajo psicopedagógico*. Barcelona: Ariel
- González, O. (2014). Familia y escuela, escuela y familia. *Guía para que padres y docentes nos entendamos*. Desclée.
- González, R. C., y González, M. C. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(2), 15-27. Recuperado de: <https://revistas.um.es/reifop/article/view/224771>



- Grandin, T. (2006). *Thinking in pictures*. New York: Vintage
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child development*, 67(1), 1-13. Recuperado de: <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01714.x>
- Hernández Fonticiella, Y., Aguiar Aguiar, G., y Valdés Valdés, A. (2019). La exploración vivencial en la estimulación de la comunicación en trastornos del espectro de autismo. *Mendive. Revista de Educación*, 17(4), 481-496. Recuperado de: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1815-76962019000400481](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962019000400481)
- Hill, A. (1943). *Art as an aid to illness: an experiment in occupational therapy*. London: Studio magazine.
- Huerta, J. H. O. (2014). Terapia de integración sensorial en niños con trastorno de espectro autista. *Revista electrónica de terapia ocupacional Galicia, TOG*, (19), 5-13. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4711959>
- Izard, C. E., y Harris, P. (1995). Emotional development and developmental psychopathology. In D. Cicchetti y D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology*, 1, 467-503. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/record/1995-97696-016>
- Kamps, D., Mason, R., Thiemann-Bourque, K., Feldmiller, S., Turcotte, A. y Miller, T. (2014). The Use of Peer Networks to Increase Communicative Acts of Students with Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 29(4), 230-245. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1088357614539832>
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 2(3), 217-250. Recuperado de: [http://mail.neurodiversity.com/library\\_kanner\\_1943.pdf](http://mail.neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf)



- Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Locke, J., y Gulsrud, A. (2012). Making the connection: Randomized controlled trial of social skills at school for children with autism spectrum disorders. *Journal of child psychology and psychiatry*, 53(4), 431-439. Recuperado de: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1469-7610.2011.02493.x>
- Klein, J. P. (2006). La creación como proceso de transformación. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 1, 11-18. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/download/ARTE0606110011A/9020>
- Lancaster, J. (2001). *Las artes de la educación primaria*. Madrid: Morata.
- Leckey, J. (2011). The therapeutic effectiveness of creative activities on mental well-being: a systematic review of the literature. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 18(6), 501-509. Recuperado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1365-2850.2011.01693.x>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, 340. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H. y Thomson, N. (2014). Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 101-122. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2012.758320>
- López Fernández Cao, M. (2000). ECARTE: El Consorcio Europeo para la Educación en Arte Terapia, *Arte, Individuo y Sociedad*, 12, 329-334.
- López Gómez, S., Rivas Torres, R. M., y Taboada Ares, E. M. (2009). Reviews on Autism. *Revista latinoamericana de Psicología*, 41(3), 555-570. Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-05342009000300011&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-05342009000300011&script=sci_abstract&tlng=pt)



- López Martínez, M. D. (2010). *La intervención arteterapéutica y su metodología en el contexto profesional español*. (Tesis doctoral, Universidad de Murcia). Recuperada de: <https://www.tdx.cat/handle/10803/10794#page=1>
- López, S. I. M., y Valenzuela, B. G. E. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42-51. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864015000085>
- Lord, C., Cook, E. H., Leventhal, B. L., y Amaral, D. G. (2000). Autism spectrum disorders. *Neuron*, 28(2), 355-363. Recuperado de: [https://www.cell.com/neuron/pdf/S0896-6273\(00\)00115-X.pdf](https://www.cell.com/neuron/pdf/S0896-6273(00)00115-X.pdf)
- March Miguez, I., Montagut Asunción, M., Pastor Cerezuela, G., y Fernández-Andrés, M. I. (2018). Intervención en habilidades sociales de los niños con trastorno de espectro autista: una revisión bibliográfica. *Papeles del psicólogo*, 39(2), 140-149. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/778/77855949009/77855949009.pdf>
- Martínez Díez, N., y López Fernández Cao, M. (2004). *Arteterapia y educación*. Madrid: Comunidad de Madrid, Dirección General de Promoción Educativa, 2004.
- Martínez, M. D. L. (2011). Arteterapia y Museos: Puntos de encuentro. *Arte y políticas de identidad*, 4, 127-136. Recuperado de: <https://revistas.um.es/reapi/article/view/146041>
- Martos, J., y Morueco, M. (2007). Espectro autista: un modelo multidimensional del desarrollo en autismo. *Infancia y aprendizaje*, 30(3), 381-395. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037007781787543>
- Marxen, E. (2011). *Diálogos entre arte y terapia: del "arte psicótico" al desarrollo de la arteterapia y sus aplicaciones*. Madrid: Gedisa. S.A.
- McCurdy, E.E. y Cole, C.L. (2014). Use of a Peer Support Intervention for Promoting Academic Engagement of Students with Autism in General Education Settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 44, 883-893. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-013-1941-5>



- Medina Benítez, M. (1995). Significado y funciones de la expresión plástica y su didáctica en la formación del profesorado de educación primaria. *El Guiniguada*, 6, 2-14. Recuperado de: <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/5366>
- Méndez, M. L. (2011). Diversidad en el aula. *Revista Digital: Innovación y Experiencias Educativas*, (41), 1(9). Recuperado de: [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_41/Lucia\\_Cabrera\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_41/Lucia_Cabrera_1.pdf)
- Mesibov, G. B., y Shea, V. (1996). Full inclusion and students with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 26(3), 337-346. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02172478>
- Ministerio de Educación (s.f.) Información general sobre la Educación Primaria. Recuperado de: <https://educagob.educacionyfp.gob.es/enseanzas/primaria/informacion-general/objetivos.html>
- Molina, J. A. (2004). *La imagen corporal en la representación gráfica infantil*. Dirección general de Promoción Educativa. Madrid: Consejería de la educación.
- Monjas, M. y González, B. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo* (Serie Colección No. 146). Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa-CIDE.
- Morales Artero, J. J. (2004). *La evaluación en el área de educación visual y plástica en la educación secundaria obligatoria*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Murcia, C. L., Gulden, F., y Herrup, K. (2005). A question of balance: a proposal for new mouse models of autism. *International Journal of Developmental Neuroscience*, 23, 265-275. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0736574804000851>



- Nomdedeu, J., Villarreal, K., y Barrena, J. (2017). Abordaje del autismo y la importancia del juego. In *IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-067/320>
- Núñez, A. (2004). Arte terapia orientada a personas con autismo: Ciento quince muy bien (Estudio de un caso). En *XII Congreso AETAPI. Las Palmas de Gran Canaria*.
- Organización Mundial de la Salud. (2019). *Trastornos del espectro autista*. Centro de Prensa. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/factsheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Orozco, W. N., y Baldares, M. J. V. (2012). Trastornos de ansiedad: revisión dirigida para atención primaria. *Revista médica de costa rica y Centroamérica*, 69(604), 497-507. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumenI.cgi?IDARTICULO=38298>
- Parellada, M. (2020). El destino del diagnóstico de síndrome de Asperger: ¿Qué le depara el futuro al síndrome de Asperger? *Revista de psiquiatría y salud mental*, 13(3), 115-117. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7661589>
- Pastor, E. C. (2011). Arteterapia concepto y evolución histórica. *Arteterapia*, (6), 301-302. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/38186>
- Peña, J. R. A., y Esquisábel, I. A. (2014). *Investigaciones recientes sobre el autismo*. Psylicom Ediciones.
- Pérez, A. B. (2020). La importancia de las Artes en la educación de la nación y el individuo. *Debates por la Historia*, 8(1), 17-40. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/6557/655768522002/655768522002.pdf>
- Plumb, J. C. (2011). *The impact of social support and family resilience on parental stress in families with a child diagnosed with an autism spectrum disorder*, 5, 83-105. Recuperado de: [https://repository.upenn.edu/edissertations\\_sp2/14/](https://repository.upenn.edu/edissertations_sp2/14/)



- Ramey, S. L., De Luca, S., y Echols, K. (2006). La resiliencia en familias con niños con capacidades diferentes. *La resiliencia en el mundo de hoy: cómo superar las adversidades*, 18, 131-160.
- Raphael Leff, J. (2007). Expectations and experiences of parents with a pre-autistic baby. *Acquarone, Stella: Signs of Autism in Infants. Recognition and Early Intervention*, 47, 777-780. Recuperado de: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/11626>
- Recio Crespo, M. (2017). Los Beneficios Del Proceso Creativo en la terapia de niños con Trastorno del Espectro Autista. *Revista Eipea*, 4, 18-28.
- Rivero, C. R. C. (2004). La musicoterapia y el autismo. *Educación*, 3 (10), 72-76. Recuperado de: <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/download/1685/1693>
- Rivière, A. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.
- Rivière, A. (2007) *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Editorial Trotta: Madrid.
- Rodríguez, E. (2006). Atención a Familias en los Servicios para Personas con Trastornos del Espectro Autista. Educación y futuro. *Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (14), 109-130. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1977380.pdf>
- Romero Carrasco, A. E., García Mas, A., y Brustad, R. J. (2009). Estado del arte, y perspectiva actual del concepto de bienestar psicológico en psicología del deporte. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 335-347. Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-05342009000200012](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342009000200012)
- Romero, B. L. (2004). Arte terapia. Otra forma de curar. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (10), 101-110. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2044648.pdf>



- Ros, N. (2004). El lenguaje artístico, la educación y la creación. *Revista Iberoamericana de educación*, 35(1), 1-8. Recuperado de: <https://rieoei.org/rie/article/view/2901>
- Ruggieri, V. L. (2013). Empatía, cognición social y trastornos del espectro autista. *Revista de neurología*, 56, 13-21. Recuperado de: <https://www.amece.es/images/autismo11.pdf>
- Sanchiz Ruiz, M. L. (2009). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Universitat Jaume I.
- Santaella, M. (2006). La evaluación de la creatividad. *Sapiens*, 7(2), 89-106. Recuperado de: [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1317-58152006000200007](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152006000200007)
- Schultz, R. T., Romanski, L. M., y Tsatsanis, K. D. (2000). Neurofunctional models of autistic disorder and Asperger syndrome: clues from neuroimaging. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-45. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Robert-Schultz-2/publication/228391901\\_Neurofunctional\\_models\\_of\\_autistic\\_disorder\\_and\\_Asperger\\_syndrome\\_Clues\\_from\\_neuroimaging/links/00463516560501e621000000/Neurofunctional-models-of-autistic-disorder-and-Asperger-syndrome-Clues-from-neuroimaging.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Robert-Schultz-2/publication/228391901_Neurofunctional_models_of_autistic_disorder_and_Asperger_syndrome_Clues_from_neuroimaging/links/00463516560501e621000000/Neurofunctional-models-of-autistic-disorder-and-Asperger-syndrome-Clues-from-neuroimaging.pdf)
- Sternberg, R. J., y Lubart, T. I. (1997). *La creatividad en una cultura conformista: un desafío a las masas*. Paidós: Barcelona.
- Suero, M. J. L., Pecino, M. M., y Lara, I. M. (2003). El desarrollo de habilidades en las personas con necesidades educativas especiales a través de la expresión plástica. *EA, Escuela Abierta*, 6, 47-70. Recuperado de: <https://new-ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/article/download/171/145>
- Talusan-Dunn, R. (2012). *An art program evaluation of daily life therapy for children with autism*. Lesley University.



- Torrens, E. R. (2005). La necesidad de considerar a la familia de las personas con Trastornos del Espectro Autista (TEA) en el diseño de los servicios. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (12), 121-130. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2047073.pdf>
- Touriñán López, J. M. (2016). Educación artística: Sustantivamente “educación” y adjetivamente “artística”. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 19(2), 45-76. Recuperado de: <http://espacio.uned.es/fez/view/bibliuned:EducacionXXI-2016-19-2-5005>
- Trigo, E. (1999). *Creatividad y Motricidad*, Barcelona. Editorial Inde.
- Valdez Maguiña, G., y Cartolin-Príncipe, R. (2019). Desafíos de la inclusión escolar del niño con autismo. *Revista Médica Herediana*, 30(1), 60-61. Recuperado de: [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1018-130X2019000100013&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1018-130X2019000100013&script=sci_arttext)
- Valembois, V. (1998). Educación Holística por medio del Arte: Una tarea ingente, vigente y urgente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (24), 89-97. Recuperado de: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07051998000100007&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07051998000100007&script=sci_arttext)
- Valle, P. (2018). Comunicación y lenguaje en los trastornos del espectro autista (TEA). *Revista Inclusiones*, 5, 28-40. Recuperado de: <http://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/2292>
- Venegas, A. (2002). *Las artes plásticas en la educación artística y estética infantil*. México. D. F. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Witmer, S. E., y Ferreri, S. J. (2014). Alignment of instruction, expectations, and accountability testing for students with autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29(3), 131-144. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1088357614522294>



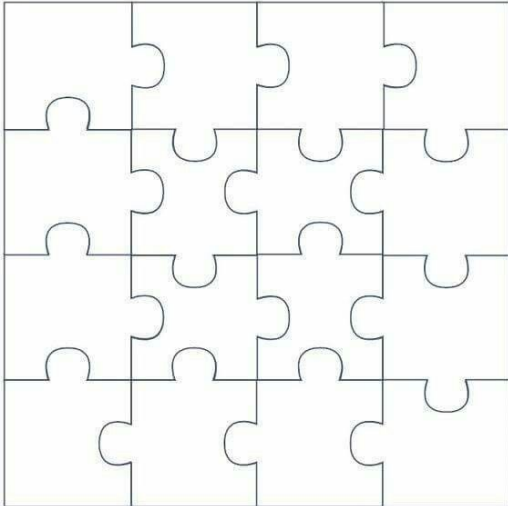
---

Zúñiga, A. H., Balmaña, N., y Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Pediatría integral*, 21(2), 92-108. Recuperado de: <https://www.adolescenciasema.org/ficheros/PEDIATRIA%20INTEGRAL/Trastorno%20del%20Espectro%20Autista.pdf>



## 8. ANEXOS

**Anexo 1.** Plantilla para la impresión. Actividad ¡Siento que encajo!



Fuente: <https://www.pinterest.ch/pin/681450987340855208/>

**Anexo 2.** *Duelo a garrotazos* (Goya, 1823)



Fuente: <https://historia-arte.com/obras/duelo-a-garrotazos-de-goya>



**Anexo 3.** Obras del autor Haring para representar.

*Best Buddies*



*Playing people*



*Family*



*Pop Shop IV*



Fuente: Elaboración propia.

**Anexo 4.** *El baile* (1987) de Haring



Fuente: <https://www.poeuvreart.com/es/reproducciones-de-artistas/Keith-Haring/keith-haring-danza-sin-t%C3%ADtulo.html>

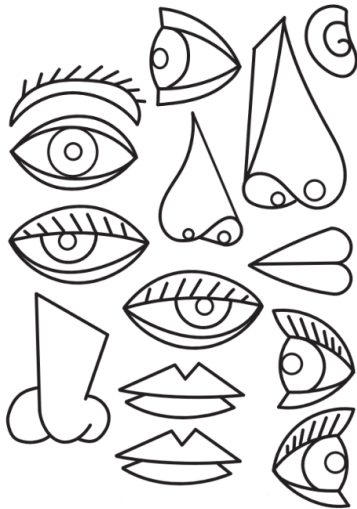


**Anexo 5.** *Mujer con Boina y vestido de cuadros* (Picasso, 1937)



Fuente: [https://arthive.com/es/pablopicasso/works/376471~Mujer\\_con\\_boina\\_y\\_vestido\\_a\\_cuadros](https://arthive.com/es/pablopicasso/works/376471~Mujer_con_boina_y_vestido_a_cuadros) Maria Theresa Walter

**Anexo 6.** Plantilla de recortables Picasso.



Fuente: Elaboración Propia

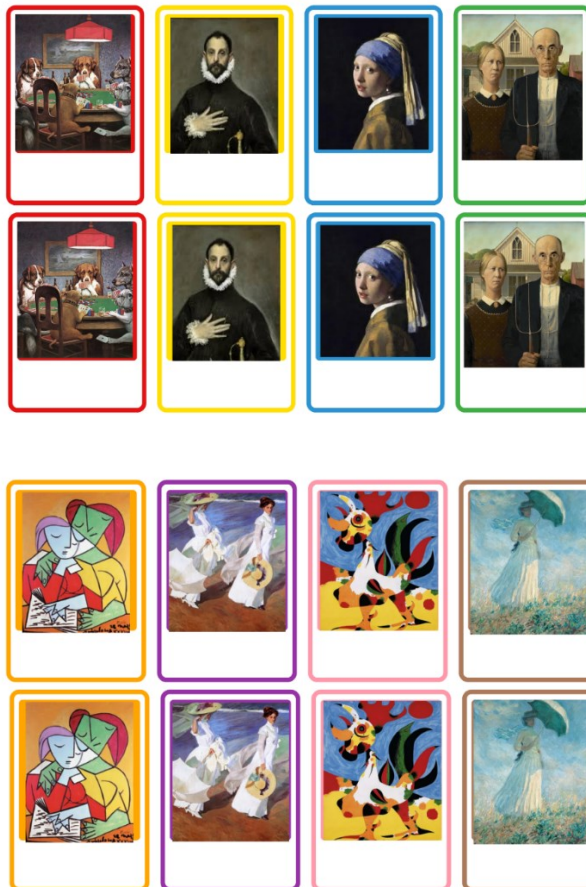


**Anexo 8.** *La Casa Amarilla* (Van Gogh, 1888)



Fuente: <https://historia-arte.com/obras/la-casa-amarilla>

**Anexo 9.** Tarjetas del juego de cartas cada “obreja” con su pareja.



Fuente: Elaboración propia

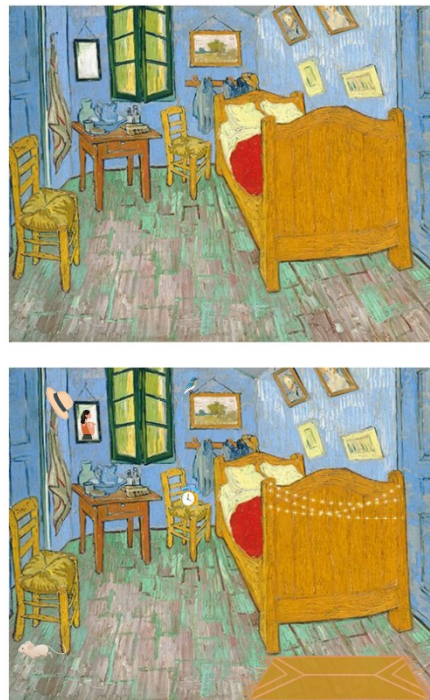


**Anexo 10.** Plantillas de la actividad Encuentra las diferencias, según la edad y el grado de afectación en el área

### ENCUENTRA LA FIGURA QUE HA CAMBIADO

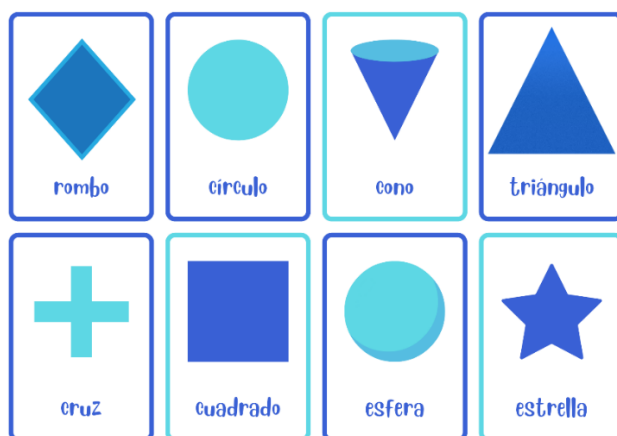


### ENCUENTRA LAS 7 DIFERENCIAS



Fuente: Elaboración propia

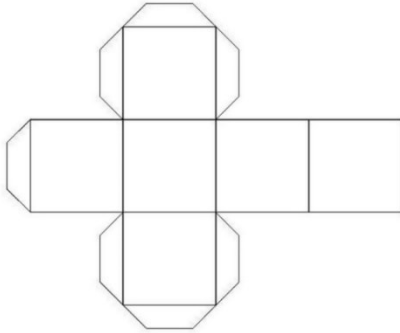
**Anexo 11.** Tarjetas ¿Quién es quién?



Fuente: Elaboración propia

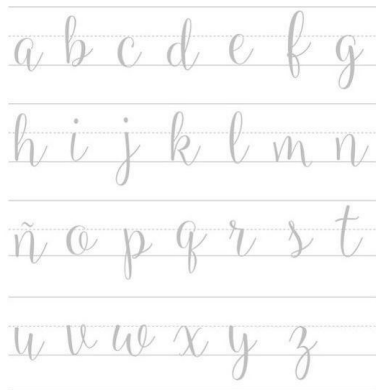


### Anexo 12. Plantilla del cubo



Fuente: <https://www.pinterest.es/pin/673077106787440878/?autologin=true>

### Anexo 13. Plantillas abecedario lettering



Fuente: <https://ar.pinterest.com/pin/633670610052957812/>

### Anexo 14. Cartas para la actividad Palabra prohibida.



Fuente: Elaboración propia

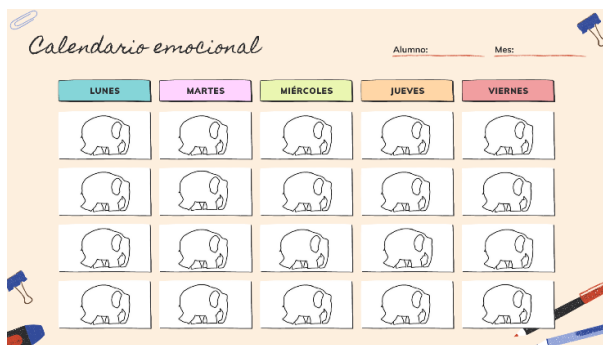


**Anexo 15.** *El estanque de los nenúfares* (Monet, 1899)



Fuente: <https://artsandculture.google.com/story/WgIS72IKcegXJQ?hl=es>

**Anexo 16.** Plantilla horario emocional



Fuente: Elaboración propia

**Anexo 17.** Plantilla para la actividad Representamos las emociones al estilo Andy Warhol



Fuente: Elaboración propia



### Anexo 18. Obras para representar la actividad Adivina la emoción

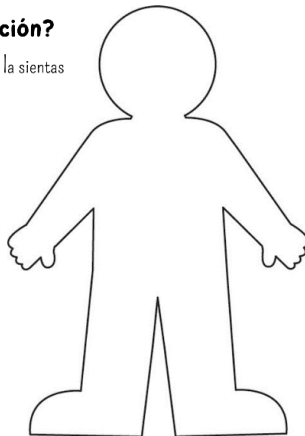


Fuente: Elaboración propia

### Anexo 19. Plantilla para la actividad ¿Dónde sientes la emoción?

#### ¿Dónde sientes la emoción?

Dibújala en la parte del cuerpo donde la sientas  
y expresa su energía...



Fuente: Elaboración propia

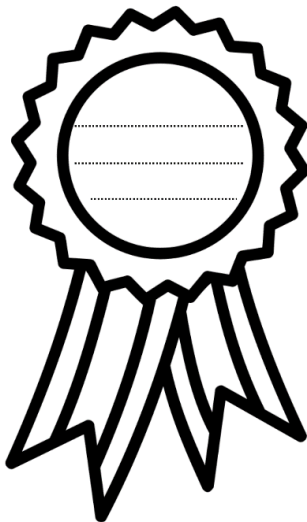


**Anexo 20.** Plantilla de siluetas sin rostro



Fuente: Elaboración propia

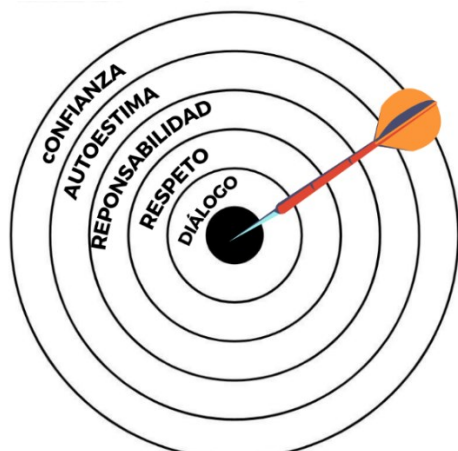
**Anexo 21.** Plantilla medalla



Fuente: Elaboración propia



Anexo 22. Plantilla para la diana



Fuente: Elaboración propia

Anexo 23. Tarjetas para elegir entre dos opciones



Fuente: Elaboración propia