

UNA INTERVENCION PRECOZ EN LAS DIFERENCIAS DE APRENDIZAJE

TRASTORN DEL ESPECTRO DEL AUTISMO – TEA



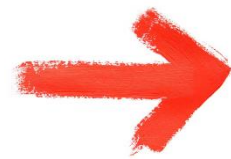
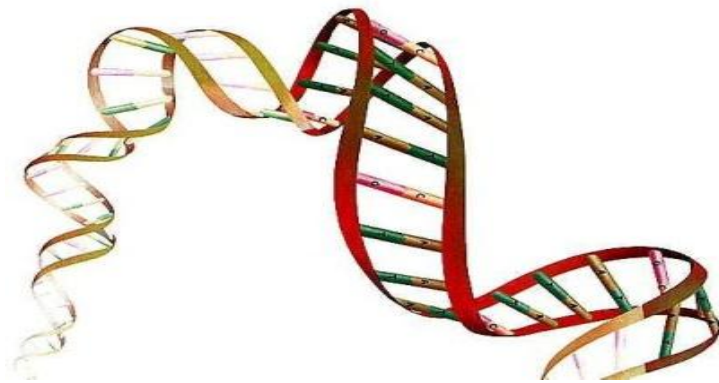
Formación 2026-27

TEA – Trastorno del espectro del autismo

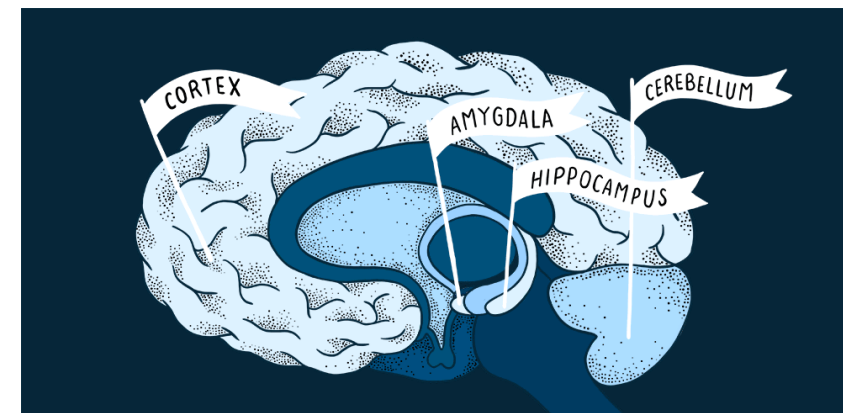
¿Qué sabemos del TEA hoy?

El autismo es una **condición del neurodesarrollo** que afecta al sistema nervioso i el funcionamiento cerebral.

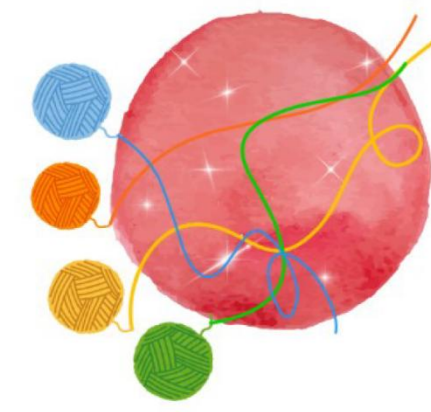
No se conoce el origen pero la evidencia apunta a una etiología de influencia genética i epigenética



Que provoca alteraciones en la morfología y conectividad del cerebro



Que genera conductas observables i evaluables



Que comportan un funcionamiento socio-comunicativo, cognitivo, sensorial i emocional concreto.

¿Qué sabemos del TEA hoy?

Actualmente los manuales diagnósticos consideran el autismo como a un trastorno del desarrollo neurológico que acompaña a la persona a lo largo de toda su vida.

TEA: CRITERIOS DIAGNÓSTICOS Y CONDICIONES	
A	DEFICIENCIAS PERSISTENTES EN LA COMUNICACIÓN Y EN LA INTERACCIÓN SOCIAL EN DIVERSOS CONTEXTOS.
B	PATRONES DE COMPORTAMIENTO, INTERESES Y ACTIVIDADES RESTRINGIDOS Y ESTEREOTIPADOS.
C	LOS SÍNTOMAS DEBEN MANIFESTARSE EN LAS PRIMERAS ETAPAS DEL DESARROLLO.
D	LOS SÍNTOMAS DEBEN CAUSAR UN DETERIORO CLÍNICAMENTE SIGNIFICATIVO EN EL ÁMBITO SOCIAL, LABORAL O EN OTRAS ÁREAS IMPORTANTES DEL FUNCIONAMIENTO HABITUAL DE LA PERSONA.
E	LAS ALTERACIONES NO SE EXPLICAN MEJOR POR UNA DISCAPACIDAD INTELECTUAL O POR UN RETRASO GLOBAL DEL DESARROLLO.



La expresión sintomatológica del TEA **se presenta de manera diferente en cada persona** pero todas comparten, con mayor o menor intensidad, dificultades en el desarrollo de las habilidades:

- **Sociales i comunicativas.**
- **Flexibilidad del comportamiento i del pensamiento.**

¿Qué sabemos del TEA hoy?

Sin embargo, cada vez más el autismo se entiende como **una condición que afecta a cómo la persona percibe el mundo y, en consecuencia, a cómo se relaciona con él**.



Fruto de esta forma de entender el mundo, las personas con TEA presentan un funcionamiento cognitivo, emocional y sensorial, que **difiere significativamente del Desarrollo Típico (DT)**.

Una forma diferente de entender el mundo



¿Cómo funciona nuestro cerebro?

Hace predicciones espontáneas continua, inconsciente y rápidamente utilizando el **contexto**. Ninguna situación es igual, todo depende.

Peter Vermeulen, 2016

¿Qué ocurre cuando el cerebro muestra alteraciones en esta función de interpretación desde el contexto?

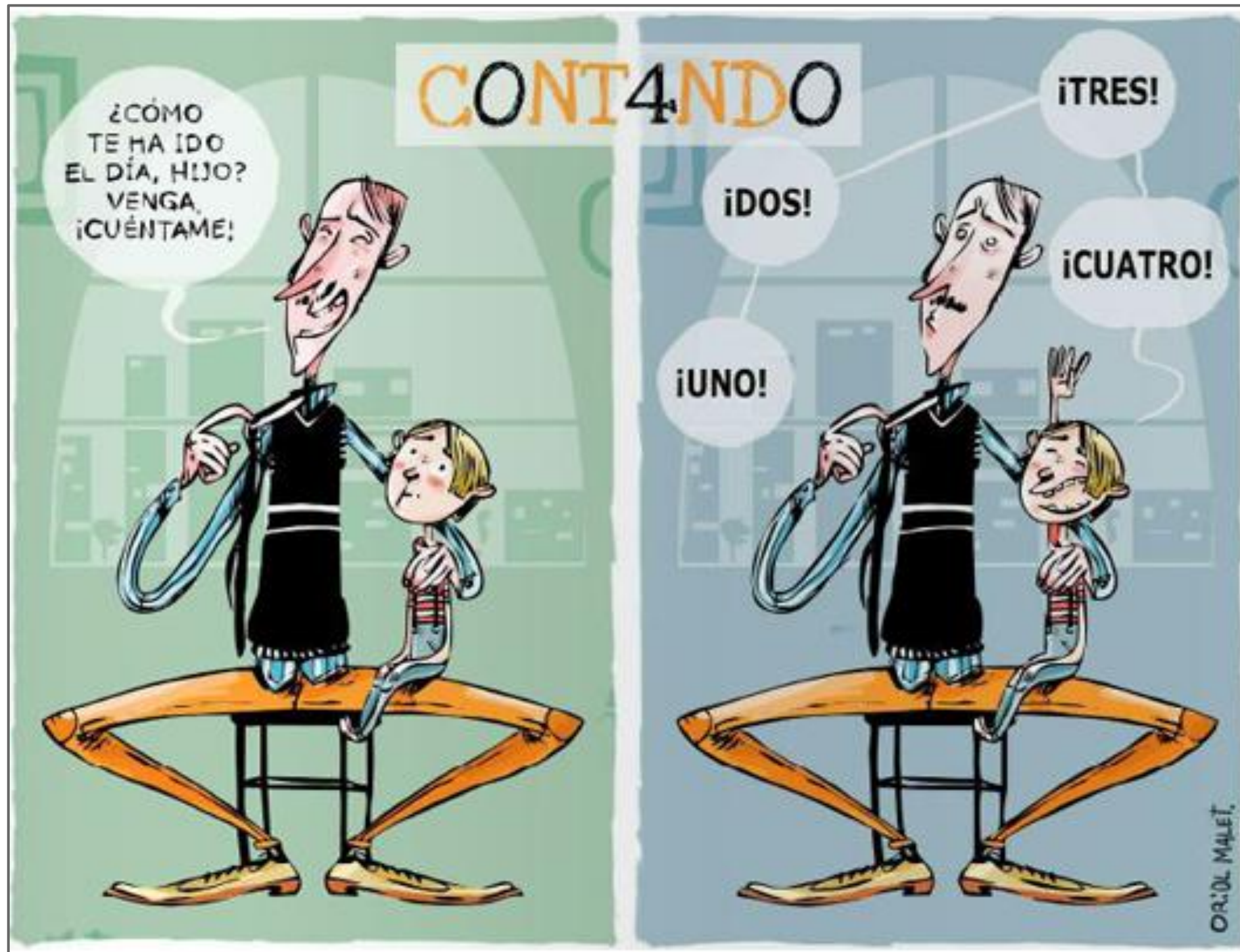
Una forma diferente de entender el mundo



Teorías mentalistas:

- Teoría de la mente
- Teoría coherencia central débil

Una forma diferente de entender el mundo



Cuando no podemos interpretar la información que ofrece el contexto se pueden dar:

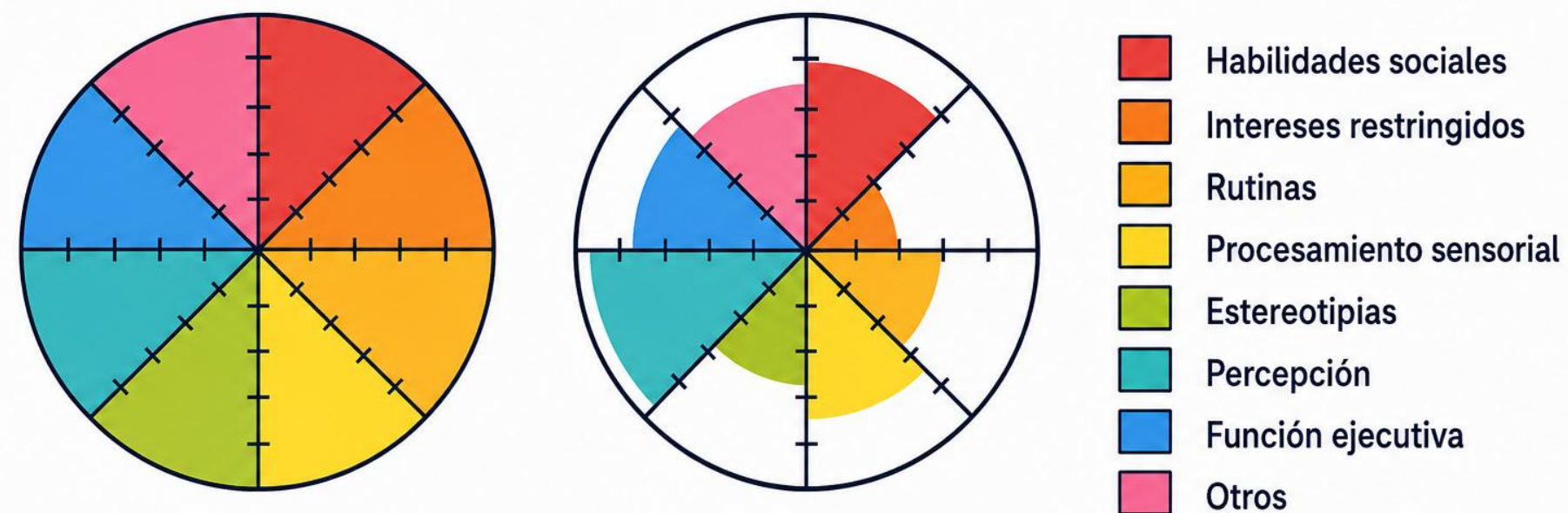
- Dificultades para **entender la realidad**
- Tendencia a ofrecer **respuestas desadaptativas**
- Dificultades para **participar** en los distintos entornos naturales
- Tendencia a **entender el mundo de forma rígida y basada en patrones**
- **Interferencias y desarmonías en el desarrollo comunicativo, social, cognitivo y emocional.**

El concepto de espectro

El espectro autista NO es lineal.



El espectro autista se parece más a esto:



Términos como «alto funcionamiento» y «bajo funcionamiento» son poco rigurosos y ya no se utilizan.

El TEA es un **trastorno muy amplio y heterogéneo** que se manifiesta con una intensidad distinta en cada persona. Por tanto, las personas con TEA, **a pesar de compartir aspectos concretos en las mismas áreas del desarrollo, pueden presentar capacidades, necesidades e intereses muy diversos.**

El concepto de espectro: TEA femenino

La expresión sintomatológica del **Trastorno del Espectro Autista (TEA)** en niñas y mujeres se caracteriza por ser **más sutil, fenotípicamente diferente al perfil masculino clásico y altamente condicionada por el camuflaje social**. Esta presentación clínica diferenciada provoca históricamente un fuerte sesgo de género que se traduce en un **infradiagnóstico o diagnóstico tardío** durante la adolescencia o la edad adulta

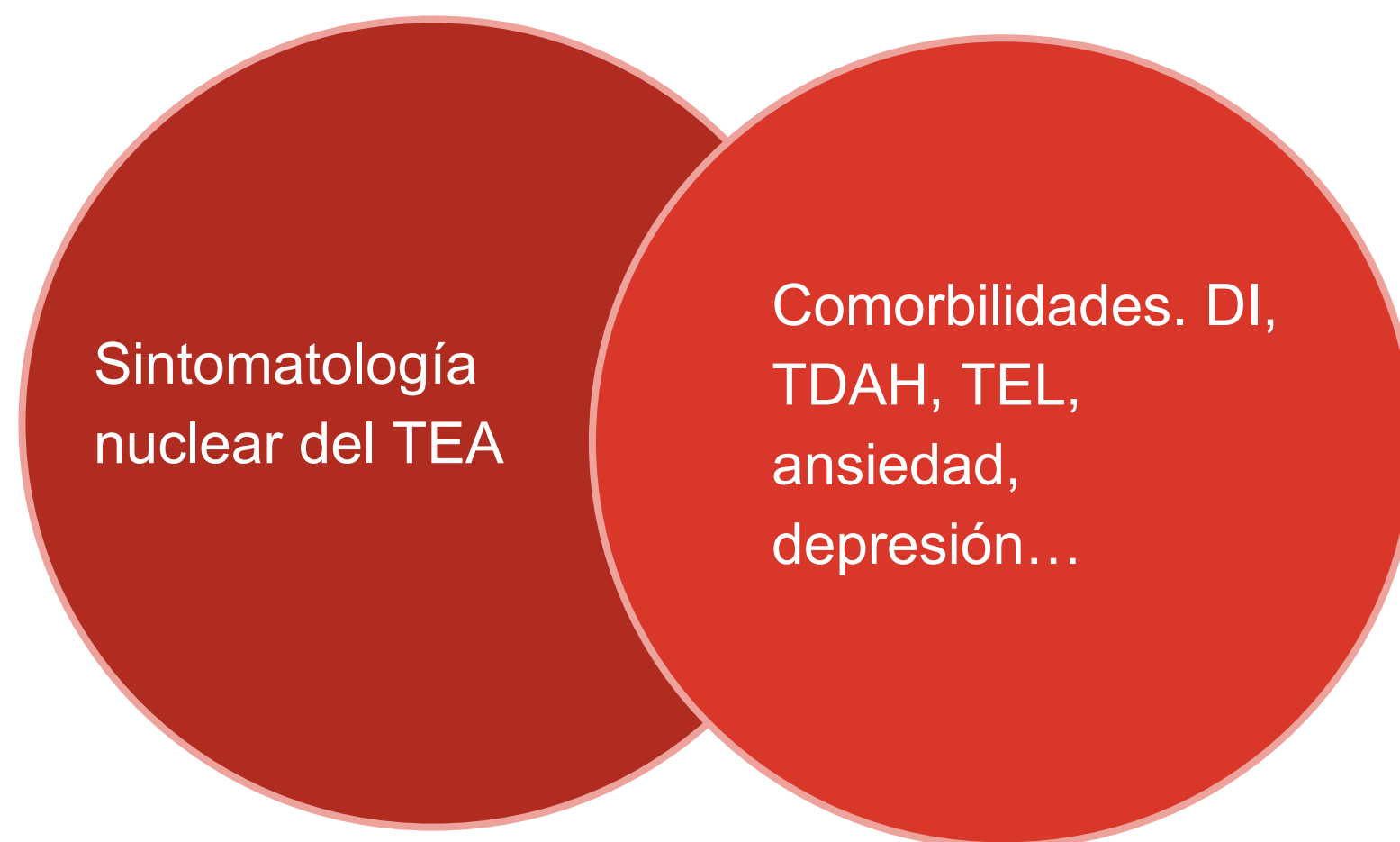
Este retraso en el diagnóstico responde a diferentes razones:

- Diferencias neurobiológicas: el género femenino está más protegido frente al impacto del autismo.
- Diferencias en las manifestaciones nucleares del autismo. Las competencias sociales y comunicativas suelen estar más preservadas.
- Infrarrepresentación en la investigación.
- Sesgo de género en la valoración diagnóstica.



Ampliando el concepto de espectro

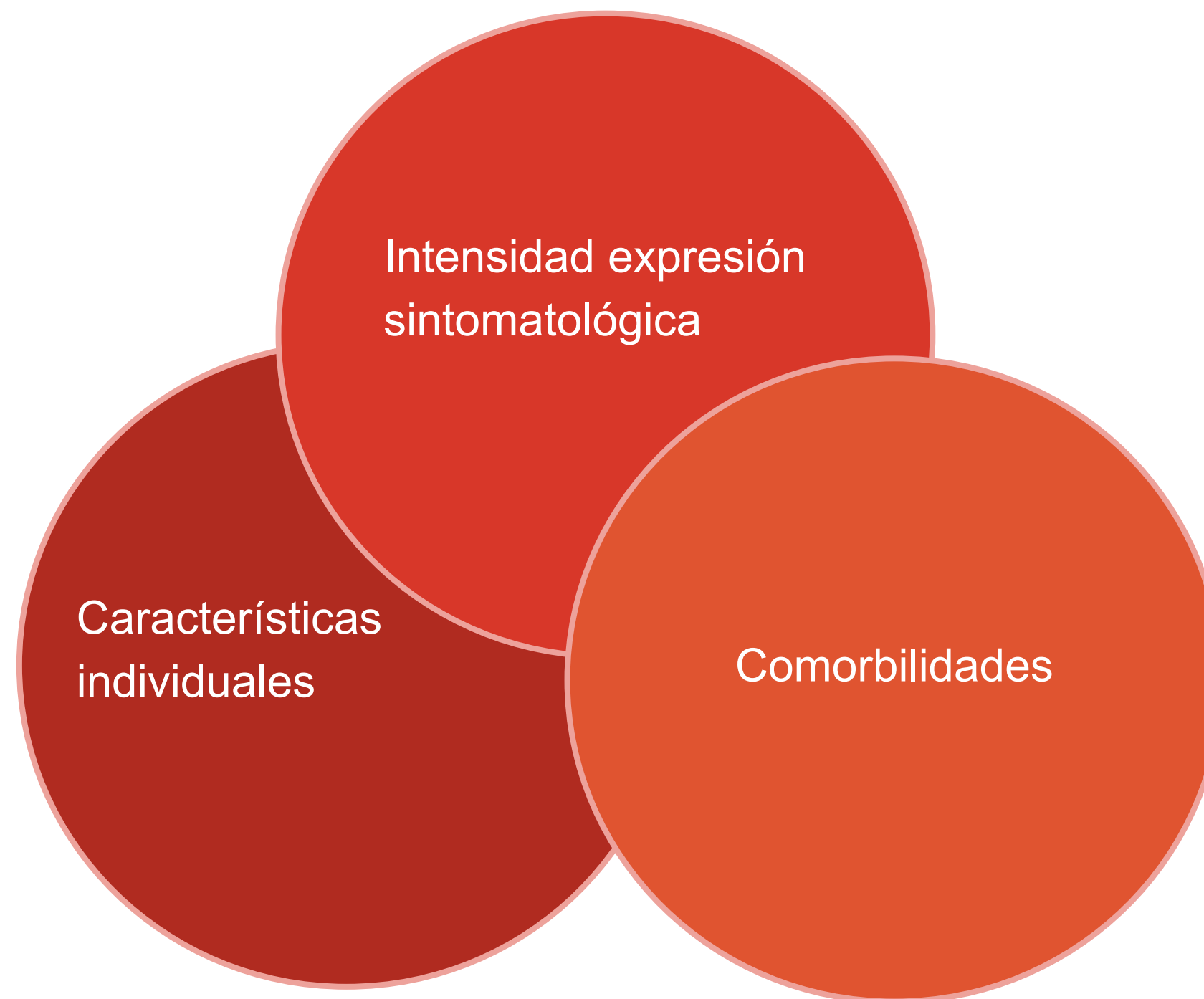
El **70%** de las personas diagnosticadas de TEA muestran **comorbilidades** con otros trastornos: "Los trastornos puros son las excepciones"



" La coexistencia de trastornos y síntomas compartidos entre trastornos parece ser la regla y no la excepción en el ámbito de los trastornos del neurodesarrollo ". Gillberg, 2010.

Ampliando el concepto de espectro

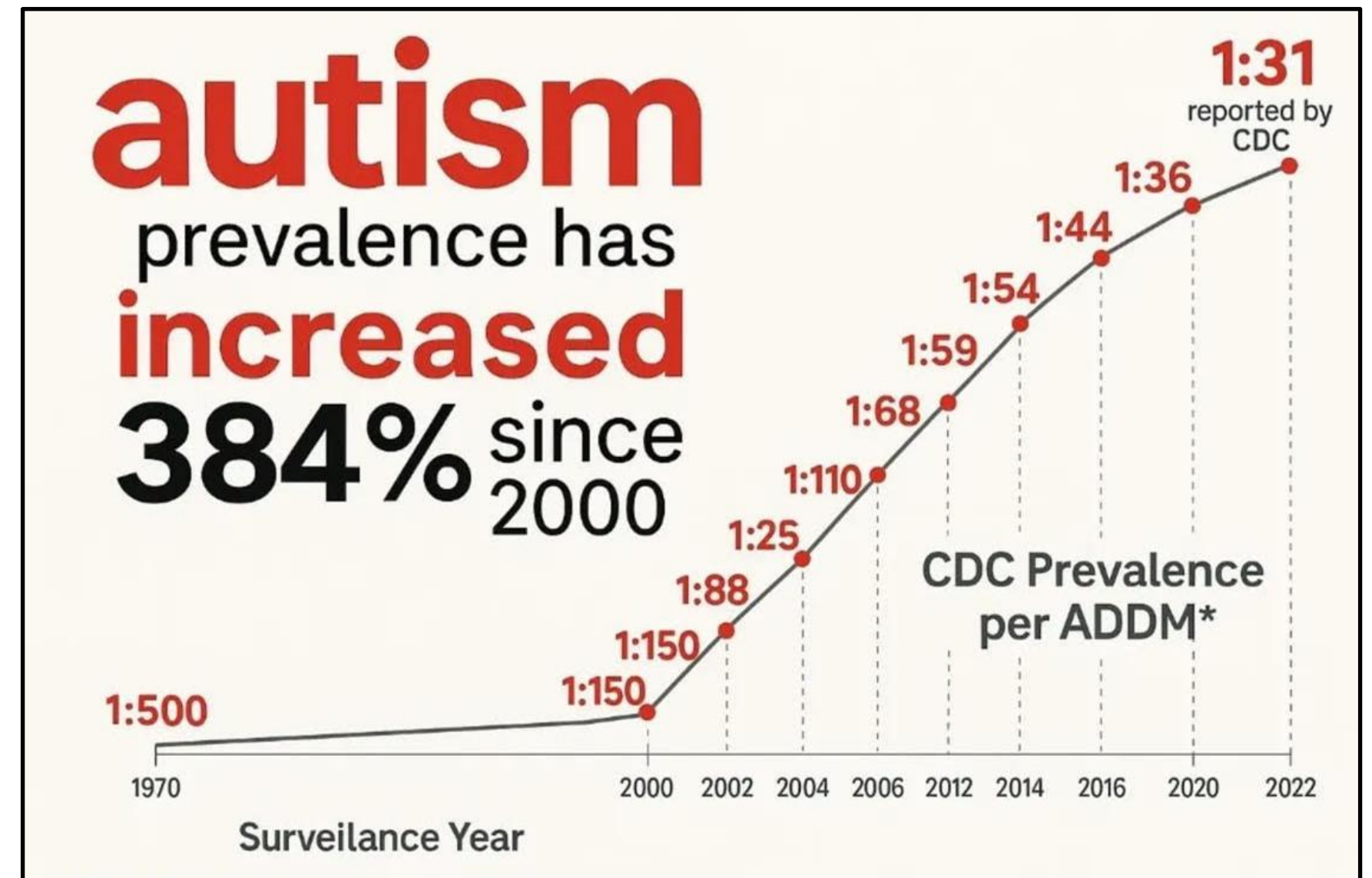
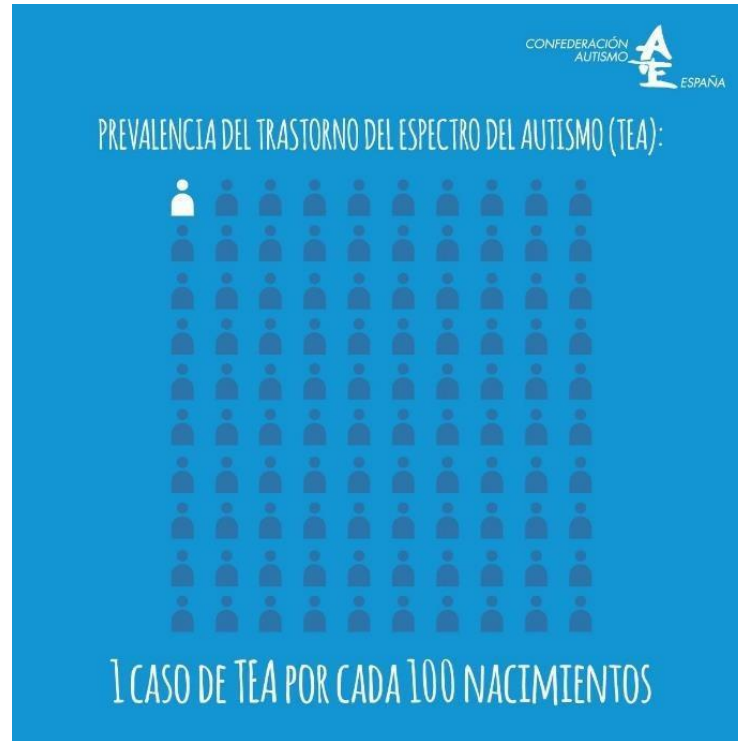
FORTALEZAS



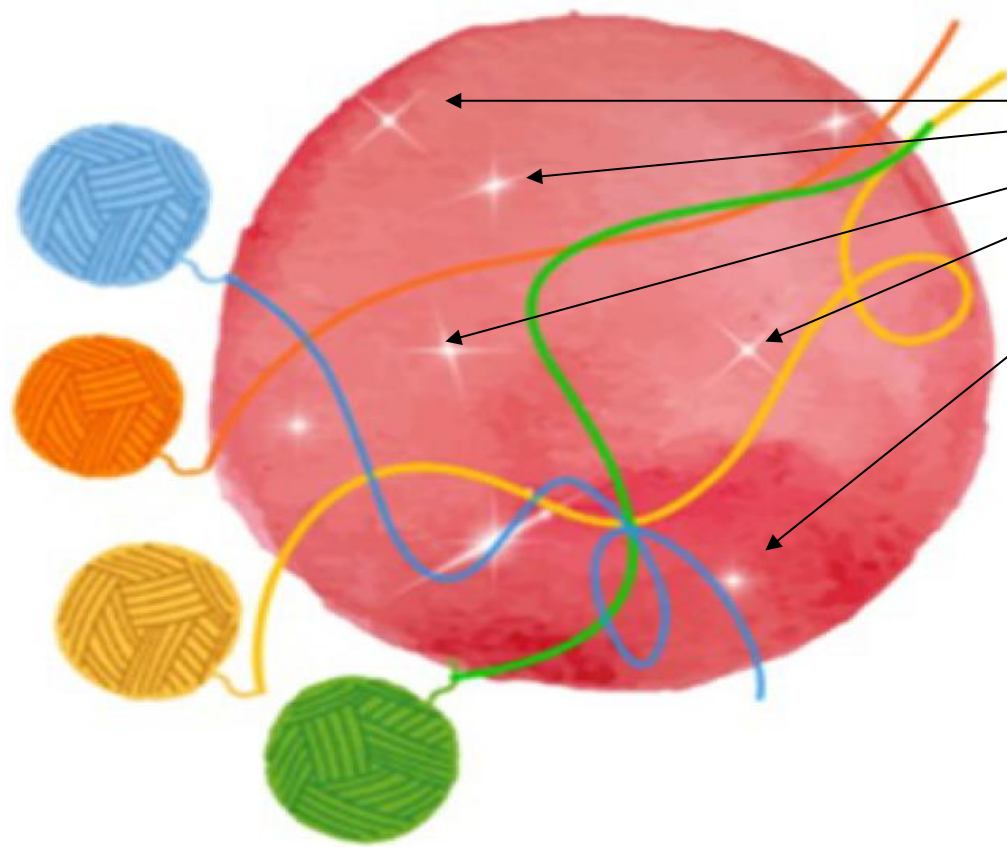
RETOS

Cuando conoces a una persona con autismo, sólo has hecho esto, conocer a una persona con autismo

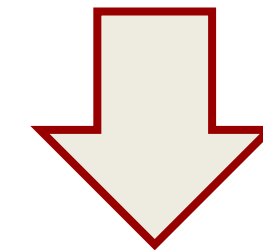
Prevalencia



Respuesta educativa



Resulta fundamental **conocer profundamente a cada alumno o alumna para individualizar la posible respuesta educativa** su singularidad y características personales.

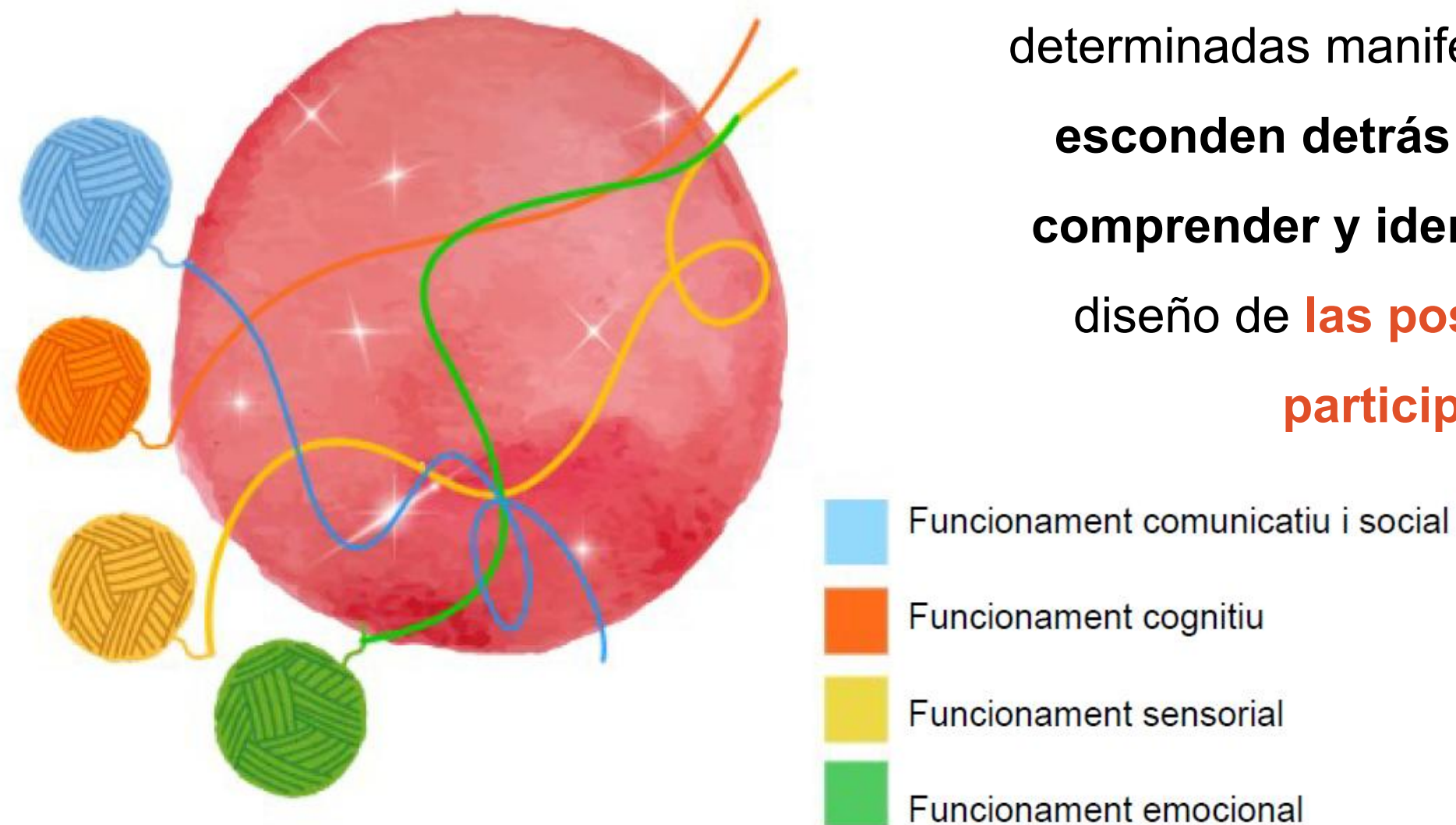


La expresión **entender por atender** representa uno de los principios fundamentales que debe orientar el diseño de las respuestas educativas dirigidas al alumnado con TEA.

Ante la amplia heterogeneidad de singularidades que configuran el espectro, **no puede existir una única respuesta educativa que se ajuste a la totalidad de los niños y adolescentes con TEA.**

Entender para atender

A partir de ese momento la presentación se describirá las tendencias de los posibles patrones de comportamiento que podemos observar en el alumnado con TEA, intentando esbozar una tendencia general en determinadas manifestaciones. **Entender los funcionamientos que se esconden detrás de las conductas observables puede ayudar a comprender y identificar mejor esta condición** , así como facilita el diseño de **las posibles respuestas educativas que fomenten la participación y progreso del alumnado TEA.**



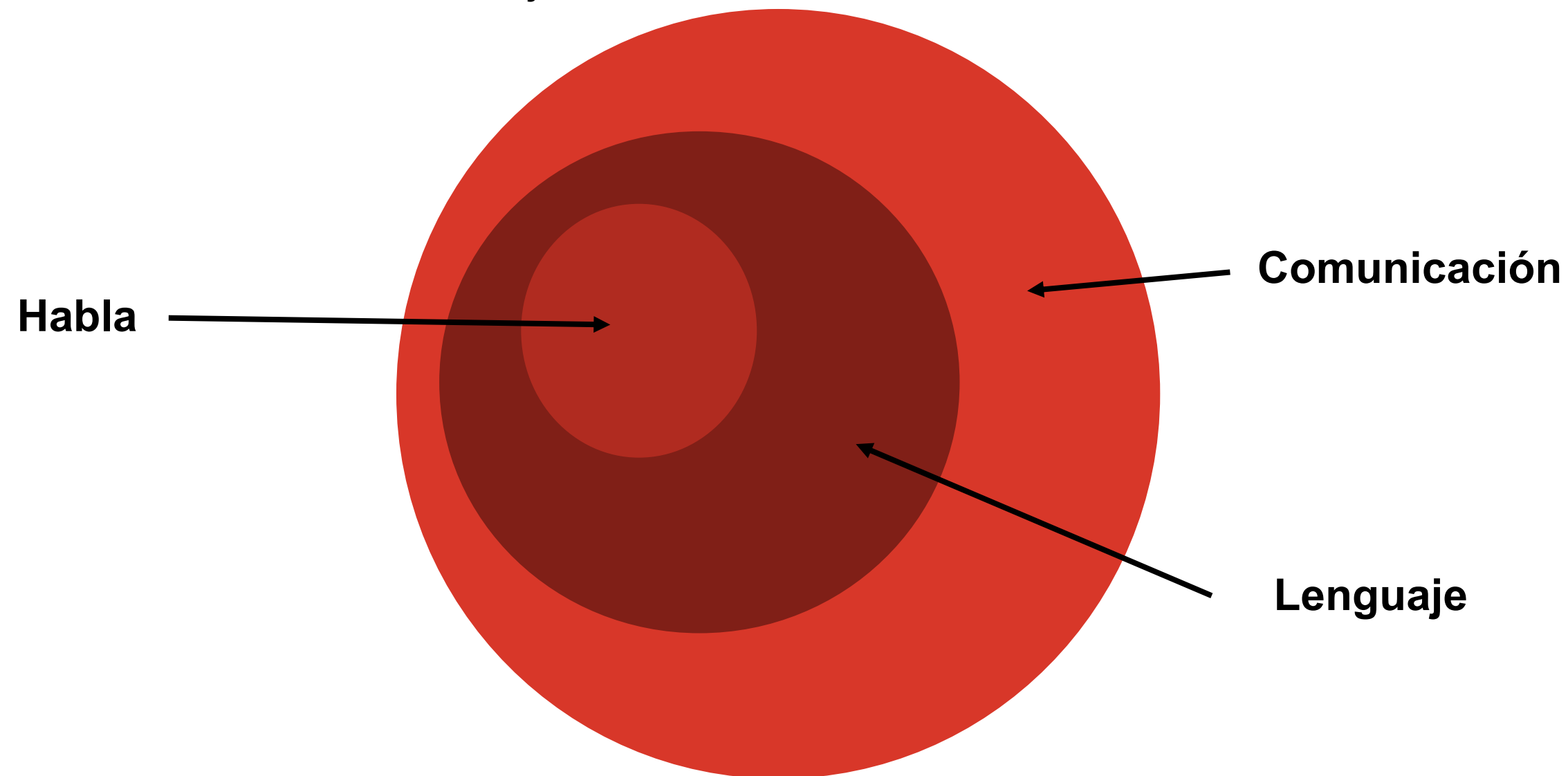
1. Funcionamiento comunicativo i social

Tota la informació continguda en aquest material és estrictament confidencial.

© 2021 Fundación Ricardo Fisas Natura Bissé y Ricardo Fisas Natura Bissé Foundation. Tots els drets reservats. Prohibida la seva reproducció total i/o parcial, ni la seva incorporació a un sistema informàtic, ni la seva transmissió en qualsevol forma o per qualsevol mitjà, sigui aquest electrònic, mecànic, per fotocòpia, per gravació o altres mitjans, sense la prèvia autorització escrita de Fundación Ricardo Fisas Natura Bissé o Ricardo Fisas Natura Bissé Foundation. Tots els logotips, marques registrades i noms comercials pertanyen als seus propietaris respectius.

Aspectos previos

En este apartado abordaremos el funcionamiento comunicativo y social desde una visión más amplia que la del lenguaje verbal. Sin embargo, separar comunicación de sociabilización en el desarrollo de un niño se convierte en un ejercicio complejo dado que suelen convivir y complementarse inherentemente. Por este motivo, en este apartado haremos enmienda de las dos funciones de forma conjunta.



¿Qué nos dice la evidencia científica?

En el alumnado con TEA se puede dar un desarrollo altamente **heterogéneo y variable** de las habilidades comunicativas y del lenguaje, dadas las marcadas diferencias individuales.



Existe también una **variabilidad evolutiva significativa** también en **la velocidad a la que progresa la adquisición del lenguaje verbal** entre los niños que acaban adquiriendo un lenguaje verbal funcional.

¿Qué nos dice la evidencia científica?

En el autismo tiende a observarse un **retraso significativo en el desarrollo de los hitos del lenguaje**.

La mayoría de los niños con autismo **comienzan a hablar más tarde y desarrollan el habla a un ritmo más lento**, apareciendo las primeras palabras a una edad promedio de 38 meses, en vez del momento evolutivo habitual establecido entre los 12 y 18 meses



Dificultades en la comunicación social y la pragmática

A pesar de la variabilidad de habilidades lingüísticas que hemos comentado, en todos los niños con autismo **dificultades pragmáticas y en la comunicación social** son universales a lo largo de todas las edades y niveles de habilidades.



Tendencia a utilizar el lenguaje para cambiar el mundo físico y obtener un hito ambiental, por encima del uso social (reciprocidad y espontaneidad del lenguaje)

Dificultades en la comunicación social y la pragmática

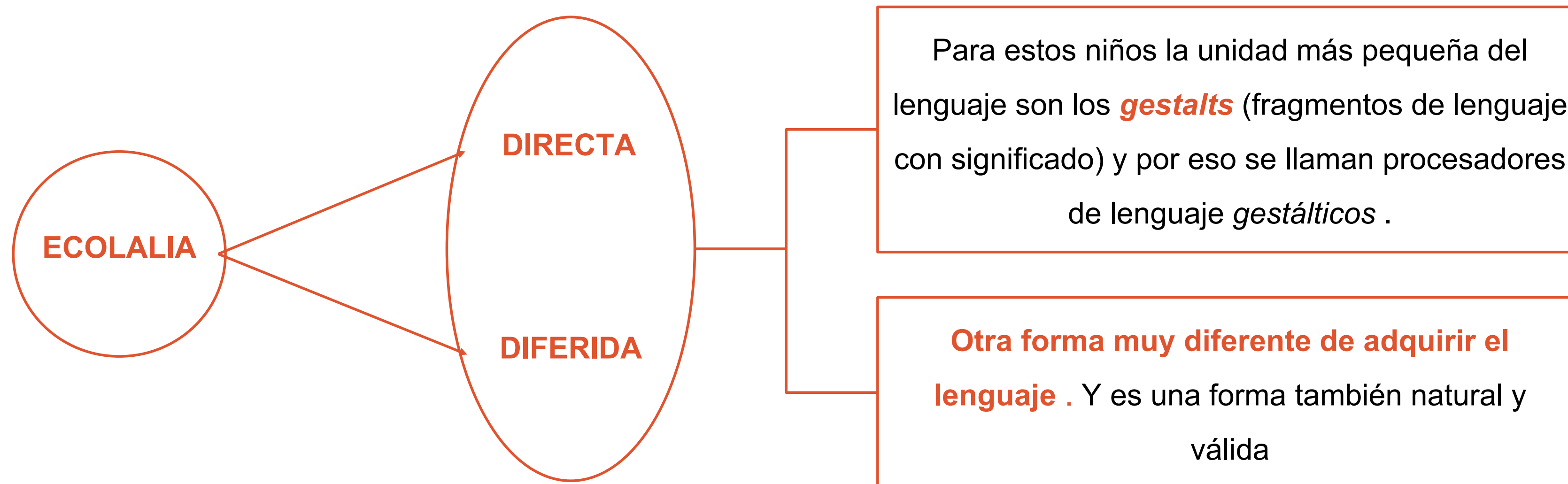
A pesar de la variabilidad de habilidades lingüísticas que hemos comentado, en todos los niños con autismo **dificultades pragmáticas y en la comunicación social** son universales a lo largo de todas las edades y niveles de habilidades.



Aunque a menudo se da la intención comunicativa en los niños con autismo, éstos deben enfrentarse a múltiples barreras para participar en actividades comunicativas que implican cognición social

Ecolalia y lenguaje gestáltico

Existen diferentes vías en la adquisición del lenguaje en el autismo: de la palabra a la frase (vía analítica) o de la frase a la palabra (vía gestáltica)



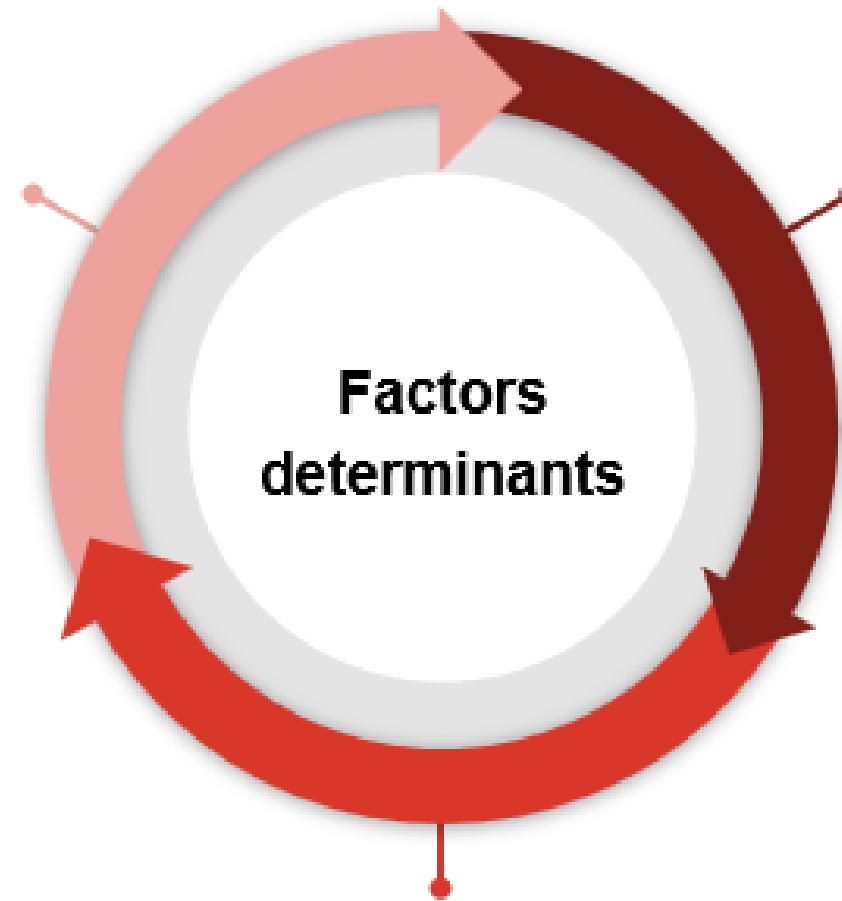
Aunque algunas ecolalias en el autismo pueden parecer no funcional o autoestimulantes, tanto la inmediata como la diferida **pueden buscar fines comunicativos** en el niño.

Factores determinantes

En este desarrollo **heterogéneo y variable** intervienen factores determinantes como:

**Características comunicativas
y simbólicas individuales** de
cada niño .

¿COMORBIDADES?



Desarrollo de elementos
precursores del lenguaje,
como la atención conjunta .
(Comunicación social)

Intervención temprana .

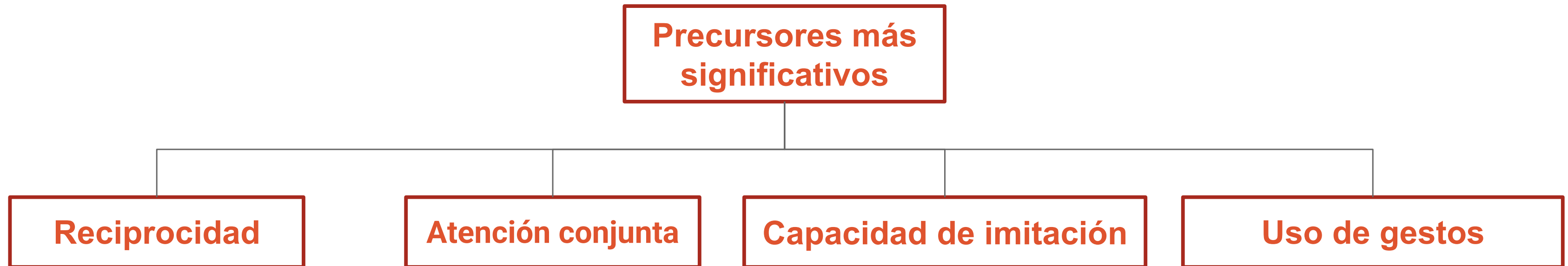
Precursores del lenguaje

Los precursores del lenguaje son aquellos **aspectos que proporciona el contexto relacional** en el que los niños aprenden a interpretar y responder señales, intenciones y emociones de los demás

El punto de partida **radica en el deseo de relación con los demás** en relación con el contexto en el que se desarrolla la interacción .

Los precursores del lenguaje **se convierten en la base para el desarrollo posterior de competencias lingüísticas más avanzadas.**

Precursores del lenguaje

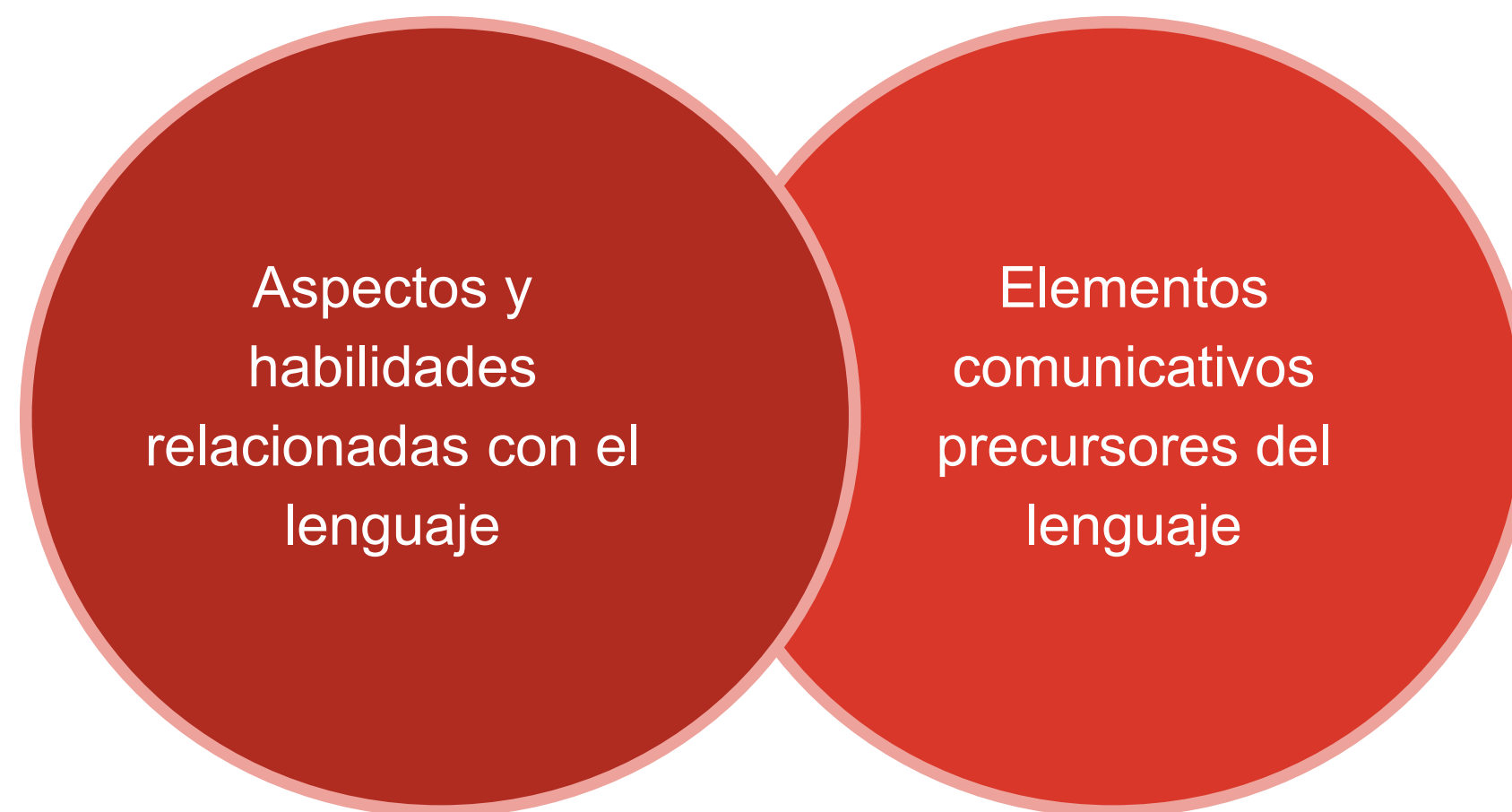


En el alumnado con TEA la evolución de los precursores del lenguaje **puede no darse de forma innata** . Por tanto,
hay que trabajarlos de forma específica y fomentar el deseo por la relación .

Respuesta educativa: ¿por dónde empezar?

Dada esta elevada variabilidad, **es necesario realizar una buena valoración de las competencias personales para entender y ajustar la intervención** a las necesidades de apoyo concretas de cada alumno .

En esta valoración es importante **identificar y determinar tanto los aspectos y habilidades relacionados con el lenguaje y el habla como los elementos comunicativos precursores del lenguaje.**



Respuesta educativa: valoración de las competencias

Dada esta elevada variabilidad de competencias comunicativas y sociales de los niños con TEA, es necesario realizar una **buena valoración de las competencias personales para entender y ajustar la intervención** a las necesidades de soporte concretas de cada alumno.



Descarga: [perfil comunicativo.pdf](#)

Cuestiones Básicas Evaluación Perfil Comunicativo			
Expresión			
Modalidad ¿Cómo Comunica?	Función o propósito ¿Para qué?	Contenidos Referenciales ¿Sobre qué? ¿Acerca de qué?	Contexto ¿Dónde/Cuánto/Cuán do/Con Quién?
- Actos aberrantes - Mirada - Vocalizaciones - Actos instrumentales - Gestos naturales presimbólicos/ con presencia del referente: a) De contacto: b) Distales - Gestos simbólicos - Signos manuales (lenguaje y sistema de signos) - Símbolos gráficos (imágenes, pictogramas, etc) - Protopalabras - Ecolalia - Palabras - Combinaciones de palabras, signos o símbolos gráficos - Incluir: - Registro de repertorio de sonidos y grado de control sobre los mismos o análisis fonológico cuando proceda Registro de combinaciones/estructuras gramaticales/análisis gramatical cuando proceda	- Petición (objeto-acción – rutina de social o de juego – permiso) - Rechazo - Comentario - Saludo - Atraer/obtener la atención de otros - Dar información - Pedir información - Expresar sentimientos	- Palabras con referencia a entidades físicas existentes o identificables: objetos/personas/alimentos, etc. (nombres propios o comunes) - Palabras para referir la recurrencia de objetos o eventos (más, otro...) - Palabras para referir negación o rechazo - Palabras para referir la no-existencia o desaparición de algo. - Palabras de acción (verbos) - Palabras con referencia a cualidades o atributos - Palabras con referencia a relaciones espaciales - Palabras con referencia a relaciones de posesión o pertenencia. - Palabras con referencia a estados mentales (deseos, intenciones, emociones o sentimientos, creencias, etc - Incluir: - Registro de palabras en fase de primeras palabras (1-50 aproximadamente) Valoración de habilidades de representación semántica y de acceso al léxico cuando proceda	- Frecuencia - Espontaneidad - Contextos - Personas Incluir - Necesidad de apoyos y ayudas para iniciar la comunicación con extraños, adultos de referencia e iguales - Adecuación del discurso a las necesidades del receptor y al contexto social Valoración de habilidades pragmático conversacionales cuando proceda
Comprensión			
- Contextual - Gestual y Lenguaje Corporal (Incluye Expresiones Emocionales) - Imágenes e Información Visual Y Agendas - Lenguaje Oral y/o Signado			

Respuesta educativa: una mirada universal

En nuestros centros educativos **las comunicaciones, interacciones, así como el acceso a las diferentes informaciones, se dan en un porcentaje elevado a través de la vía verbal o el lenguaje escrito.** Las barreras en la comunicación y el lenguaje constituyen una de las características más significativas del autismo.

Algunas de las **estrategias** que podemos poner en práctica **para favorecer la accesibilidad comunicativa** de los contextos educativos son:

**Aumentar la
cantidad de
información visual.
(apoyos visuales)**

**Promover y adaptarse
a los distintos estilos
comunicativos.
(SAAC, acompañar la
palabra con gesto...)**

**Planificar espacios
y dinámicas e
intervenciones que
faciliten la
interacción y la
socialización.**

Estrategias para fomentar una comunicación facilitadora

	Generar atención: entender que los indicadores de atención pueden no coincidir con los indicadores socialmente establecidos.
	Ajustar el estilo comunicativo: adaptar el tono, la velocidad y la forma de comunicarse a las necesidades de cada niño.
	Hablar de manera pausada: ofrecer el tiempo necesario para procesar el mensaje y preparar la respuesta.
	Lenguaje claro y explícito: evitar ambigüedades o lenguaje figurado, que no permita inferir información.
	Apoyos visuales: acompañar las explicaciones con apoyos visuales: imágenes, palabras clave escritas, mapas conceptuales, gestos, etc., para asegurar la comprensión.
	Comprobar la comprensión: verificar que se hayan entendido las instrucciones y, si es necesario, ofrecer explicaciones individuales.
	Preguntas concretas y directas: estructurar la conversación con preguntas sencillas para facilitar la interacción y la respuesta.

Mejora de habilidades comunicativas

Subgrupos lingüísticos fundamentales en el autismo

01

Alumnado que presenta algún tipo de habla

Se suele caracterizar por:

- Puede mostrar **capacidad de imitación del habla del adulto**
- Puede mostrar **dificultades pragmáticas**.

Los objetivos de trabajo deben centrarse en:

- La **simplificación y clarificación del lenguaje** : formas, funciones, significado, etc.

02

Alumnado preverbal con dificultad para coordinar los movimientos necesarios para producir habla, pero puede aprender mediante la **imitación oral**.

Se suele caracterizar por:

- **No imita los sonidos y movimientos del adulto sino de otras fuentes de su interés** : películas, vídeos, etc.
- **Puede producir palabras aisladas, y suele presentar también dificultades intersubjetivas y motoras**.

Los objetivos de trabajo deberían centrarse en:

- Desarrollar la **capacidad de imitación**, así como la **intención comunicativa**.

Mejora de habilidades comunicativas

03

Alumnado Inicialmente preverbal con dificultad para coordinar los movimientos necesarios para producir habla, que no progresa mediante la imitación oral

Se suele caracterizar por:

- **Emitir vocalizaciones intencionadas**, aunque **no ha desarrollado la capacidad de imitar los sonidos del habla**.

Los objetivos de trabajo deberían centrarse en:

- **Introducir una comunicación aumentativa** para adquirir una comunicación simbólica.
- Será necesaria también una **intervención específica del control intencional de los mecanismos motores del habla**

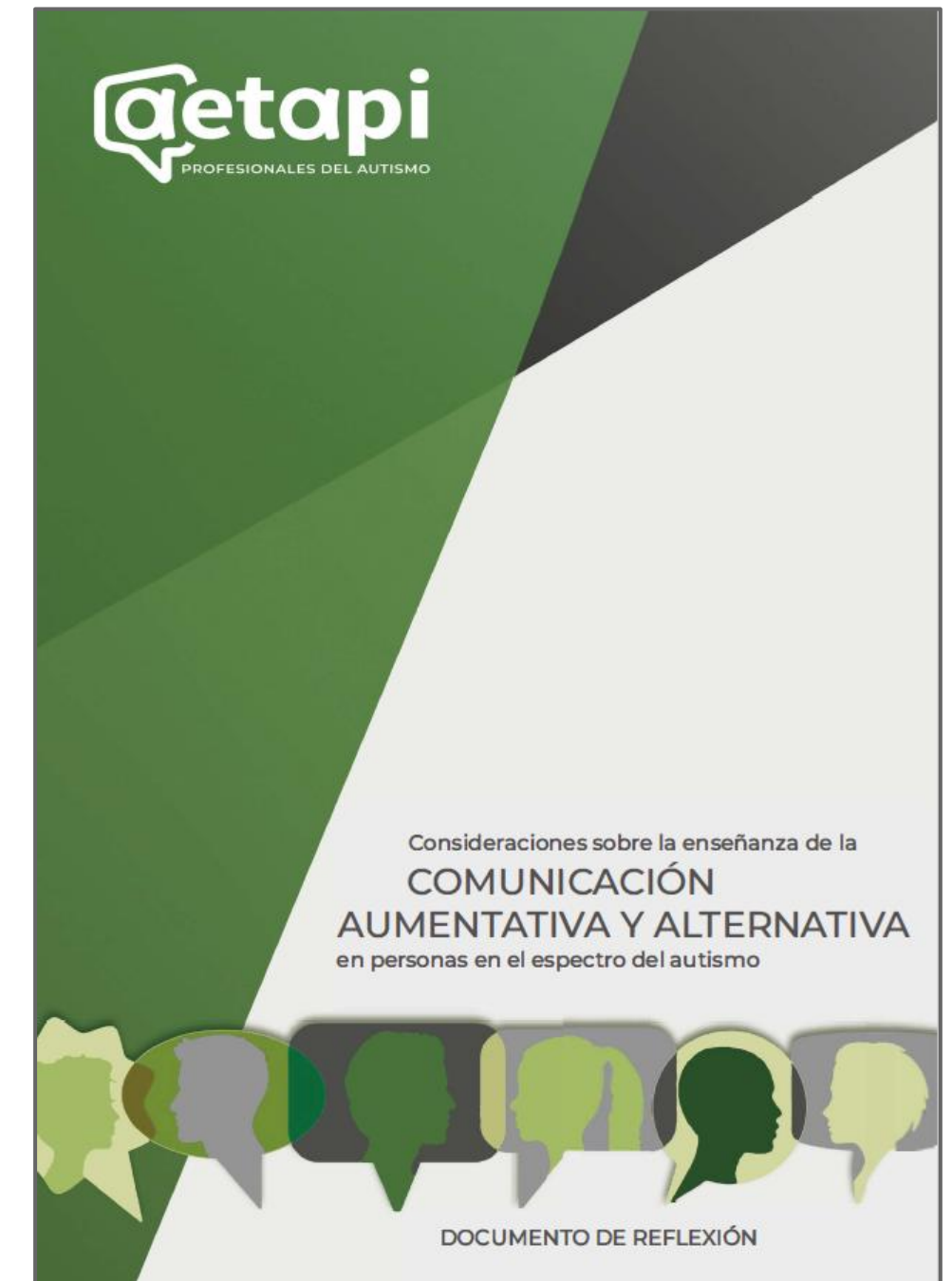
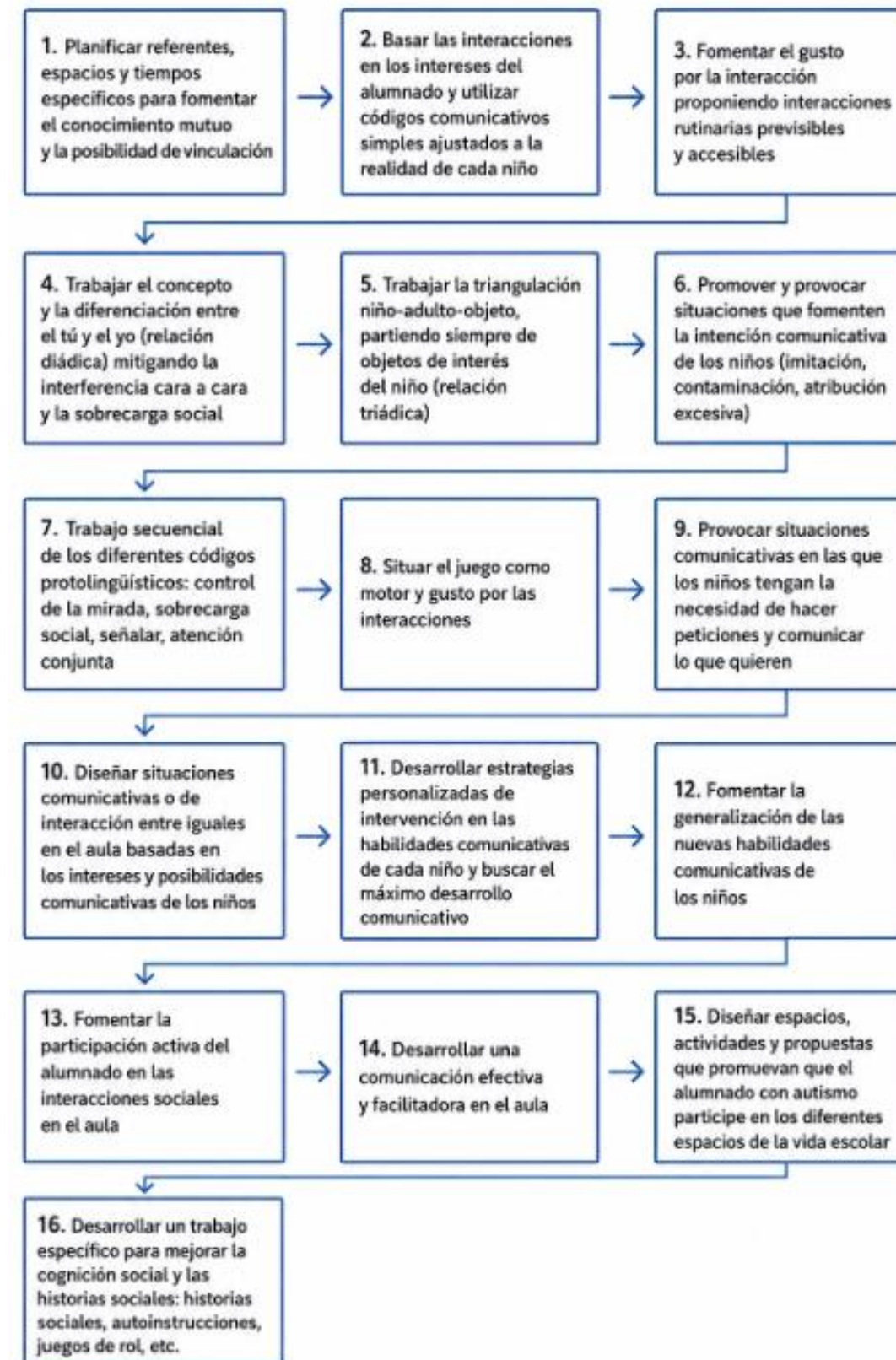
04

Alumnado sin un desarrollo cognitivo suficiente para potenciar el desarrollo del lenguaje

- Es necesario centrar los **objetivos iniciales de trabajo en desarrollar una comunicación gestual y aumentativa simple o reducida**.

Rogers, S. (2006). Evidence-based interventions for language development in young children with autism. In T. Charman & W. Stone (Eds.), *Social and communication development in autism spectrum disorders* (pp. 143–179). Guildford Press.

Posible secuencia de objetivos



01

Propuestas Universales

- Planificar espacios y dinámicas que faciliten la interacción y la sociabilización.
- Estructurar dinámicas de aula y juego.
- Explicitar normas sociales y conducta.
- Introducir intereses específicos en las propuestas escolares.

02

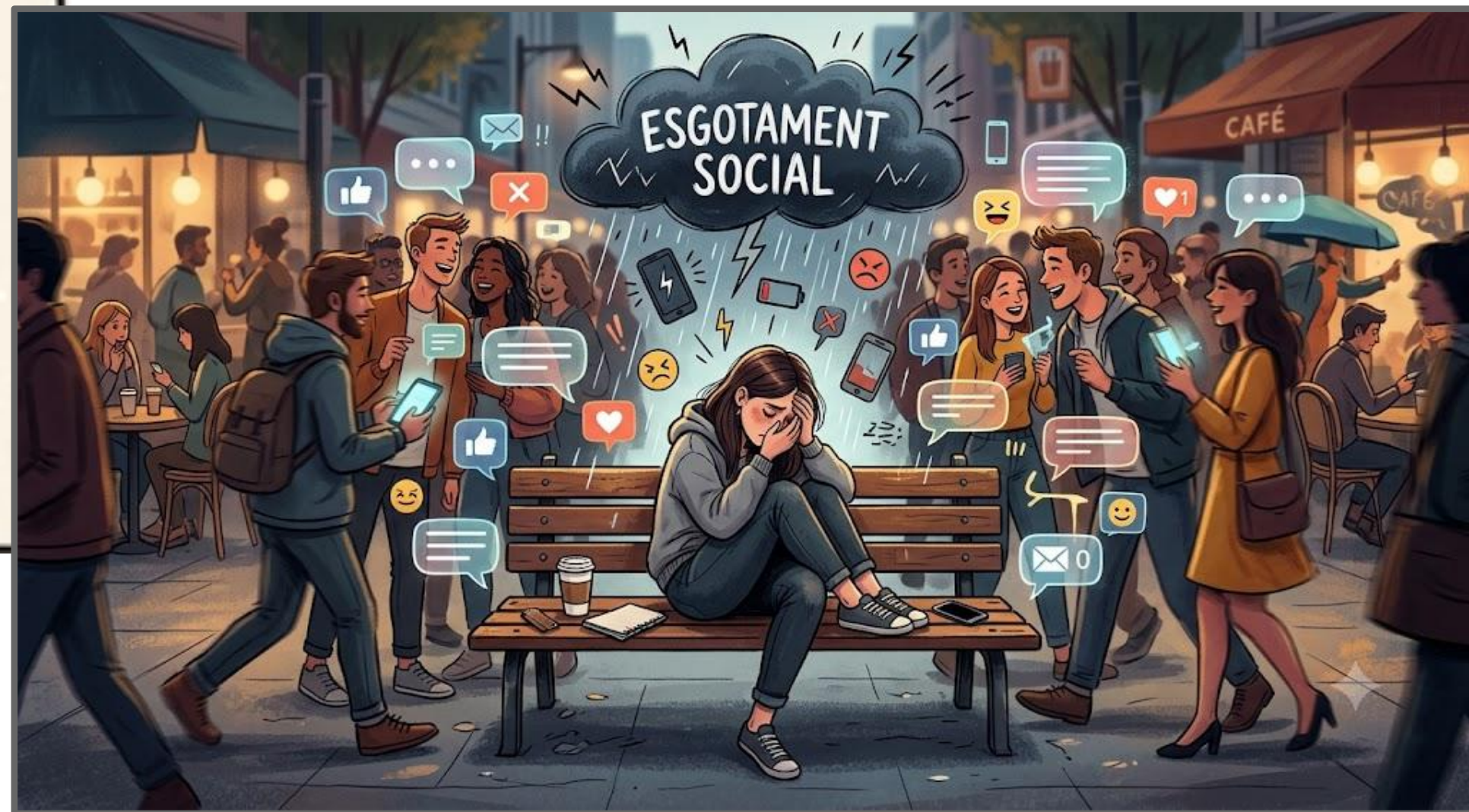
Mejora de habilidades

- Programa de mejora de la cognición social.
- Trabajo a través de historias sociales.
- Guionización de situaciones concretas (bases de orientación)
- Role Playing...

Cognición social



Agotamiento social: cuando se agota la energía



Dar respuesta al deseo social enfrentándose a unas demandas demasiado elevadas

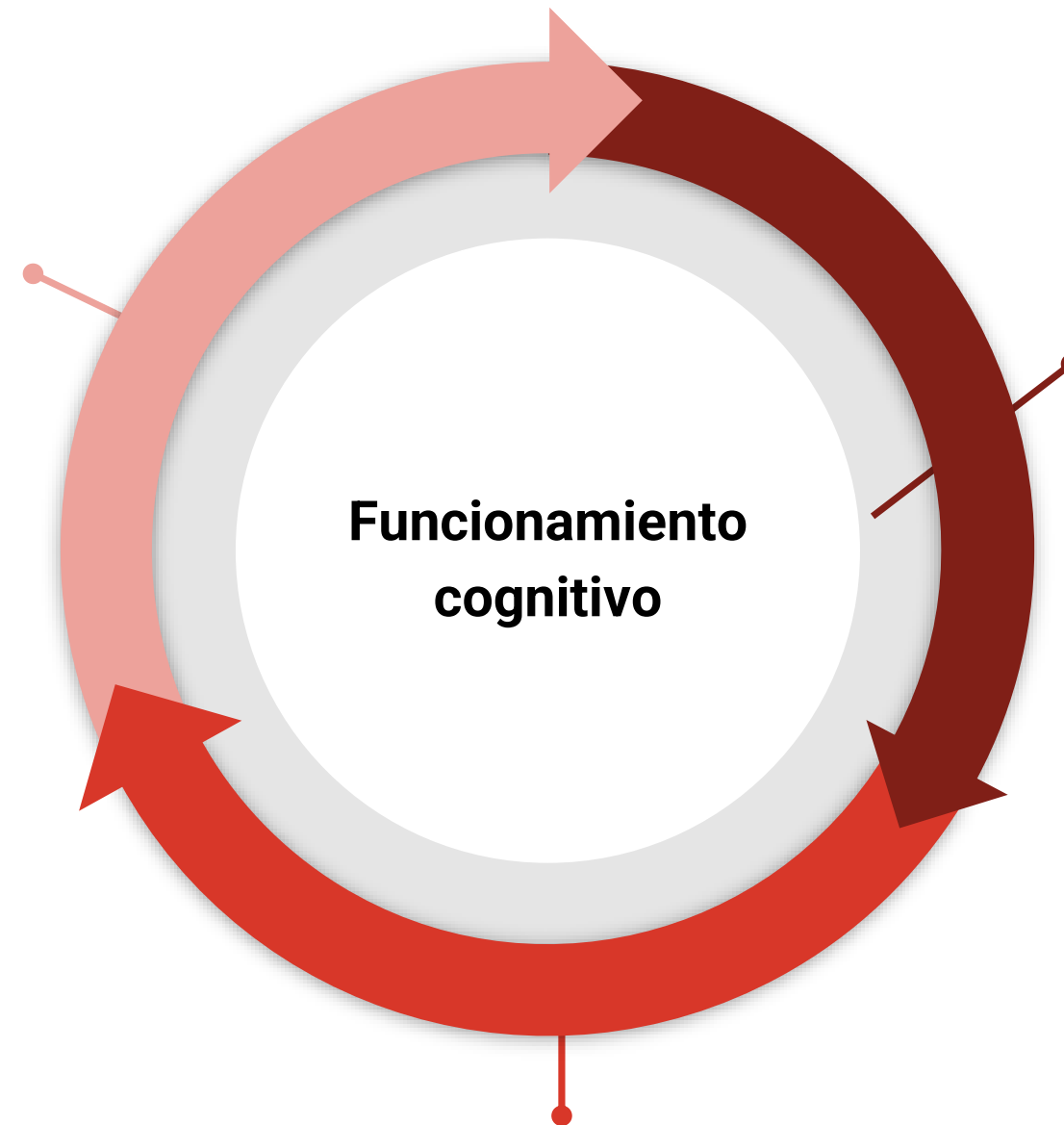
2. Funcionamiento cognitivo

Tota la informació continguda en aquest material és estrictament confidencial.

© 2021 Fundación Ricardo Fisas Natura Bissé y Ricardo Fisas Natura Bissé Foundation. Tots els drets reservats. Prohibida la seva reproducció total i/o parcial, ni la seva incorporació a un sistema informàtic, ni la seva transmissió en qualsevol forma o per qualsevol mitjà, sigui aquest electrònic, mecànic, per fotocòpia, per gravació o altres mitjans, sense la prèvia autorització escrita de Fundación Ricardo Fisas Natura Bissé o Ricardo Fisas Natura Bissé Foundation. Tots els logotips, marques registrades i noms comercials pertanyen als seus propietaris respectius.

Funcionamiento cognitivo

Difiere significativamente del del
alumnado con un desarrollo típico y
**presenta divergencias en procesos
cognitivos específicos** , especialmente
en **los que están relacionados con
cómo procesamos la información.**

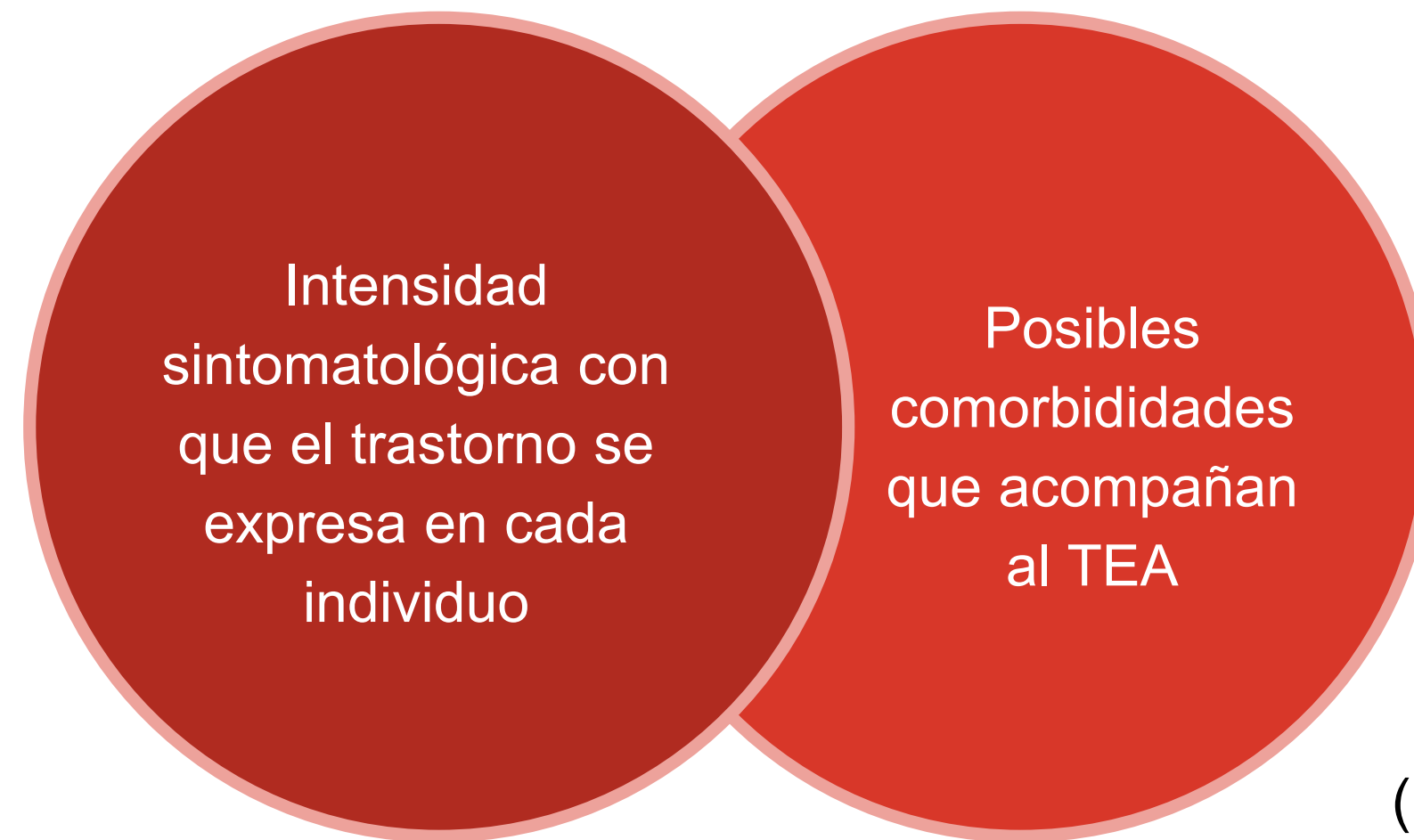


El perfil cognitivo del alumnado con
TEA presenta una **elevada
heterogeneidad** y **muestra
diferencias significativas entre las
personas con TEA.**

El desarrollo cognitivo de los niños con TEA suele presentar **una desarmonía superior que**
en el desarrollo típico. Es habitual que se **den en un mismo niño fortalezas importantes que
conviven con puntos débiles o retos significativos** ,

Funcionamiento cognitivo

Algunos factores que podrían justificar esta heterogeneidad podrían estar directamente relacionados con:

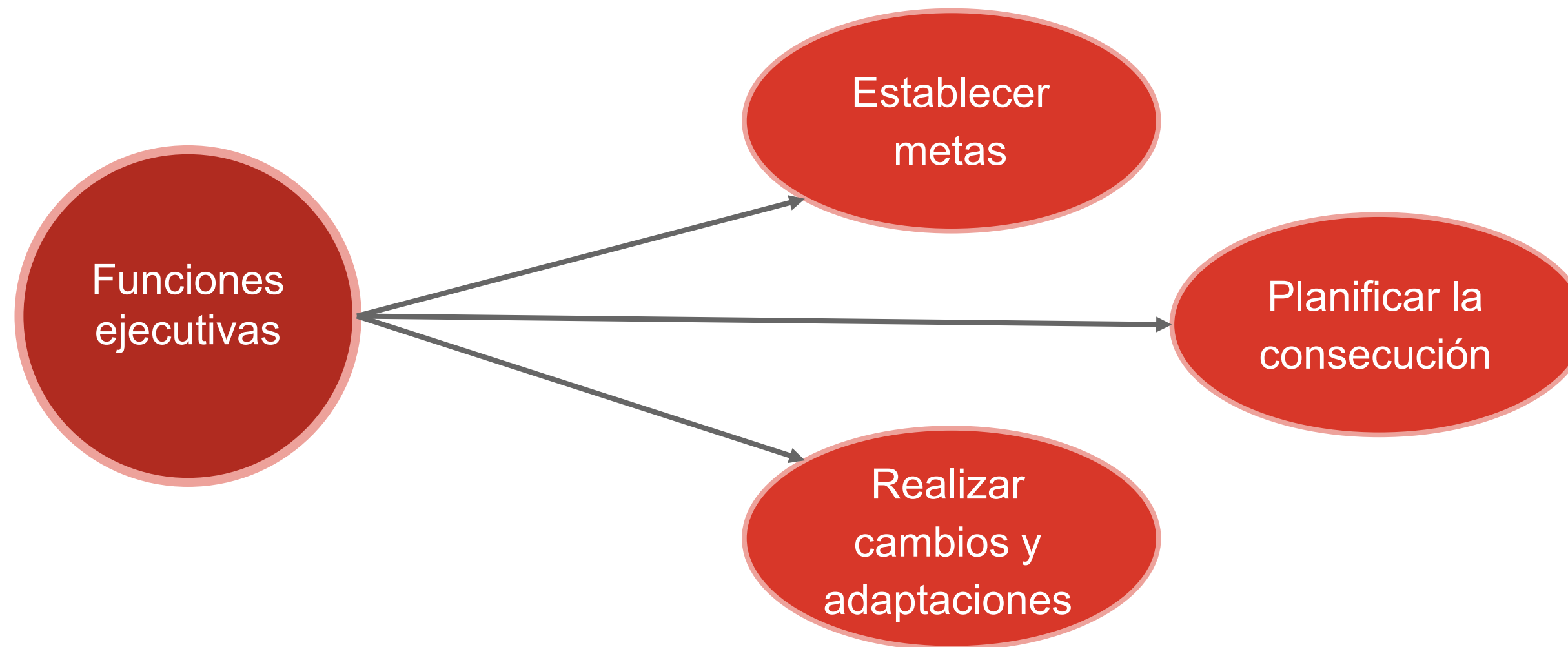


(Horna, M. 2021)

Aunque el alumnado con TEA puede mostrar una elevada heterogeneidad en cuanto a su funcionamiento cognitivo, **sí existe una tendencia en la identificación de algunos procesos cognitivos específicos** que se observan alterados en relación con el alumnado con desarrollo típico.

Funciones ejecutivas

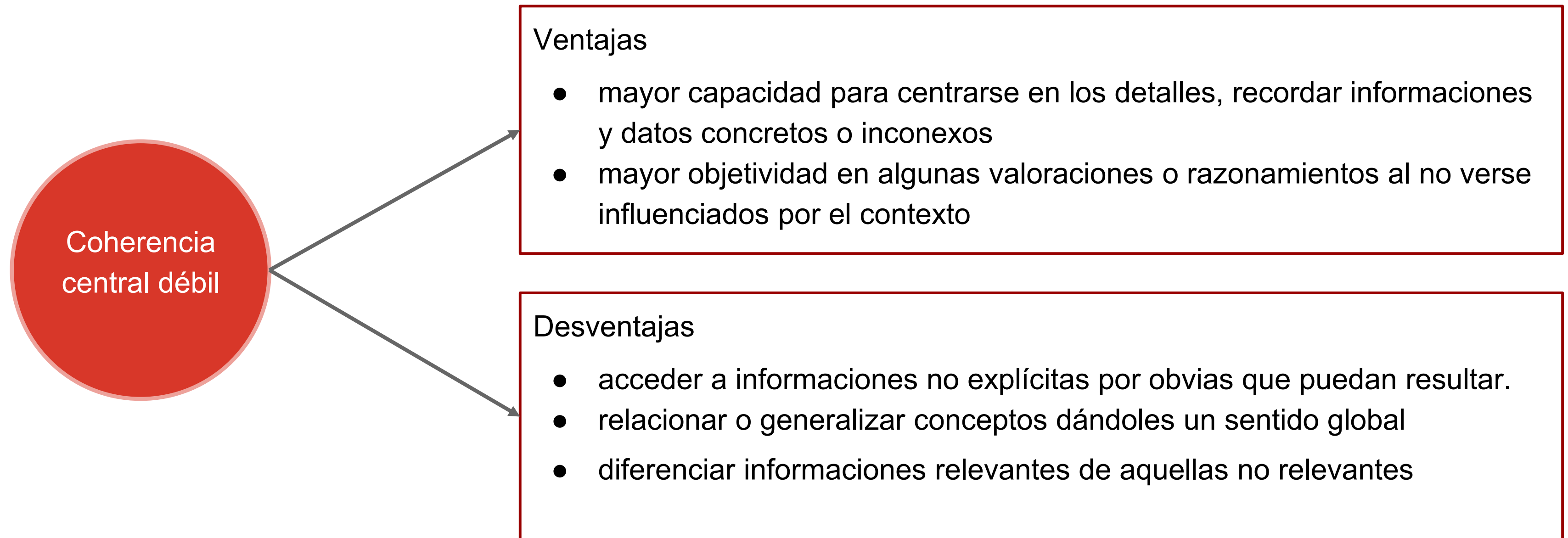
Un ejemplo son las alteraciones en el desarrollo de las **funciones ejecutivas** . Cuando hablamos de funciones ejecutivas, nos referimos a los procesos cognitivos superiores que tienen como finalidad llegar a alcanzar los objetivos planteados.



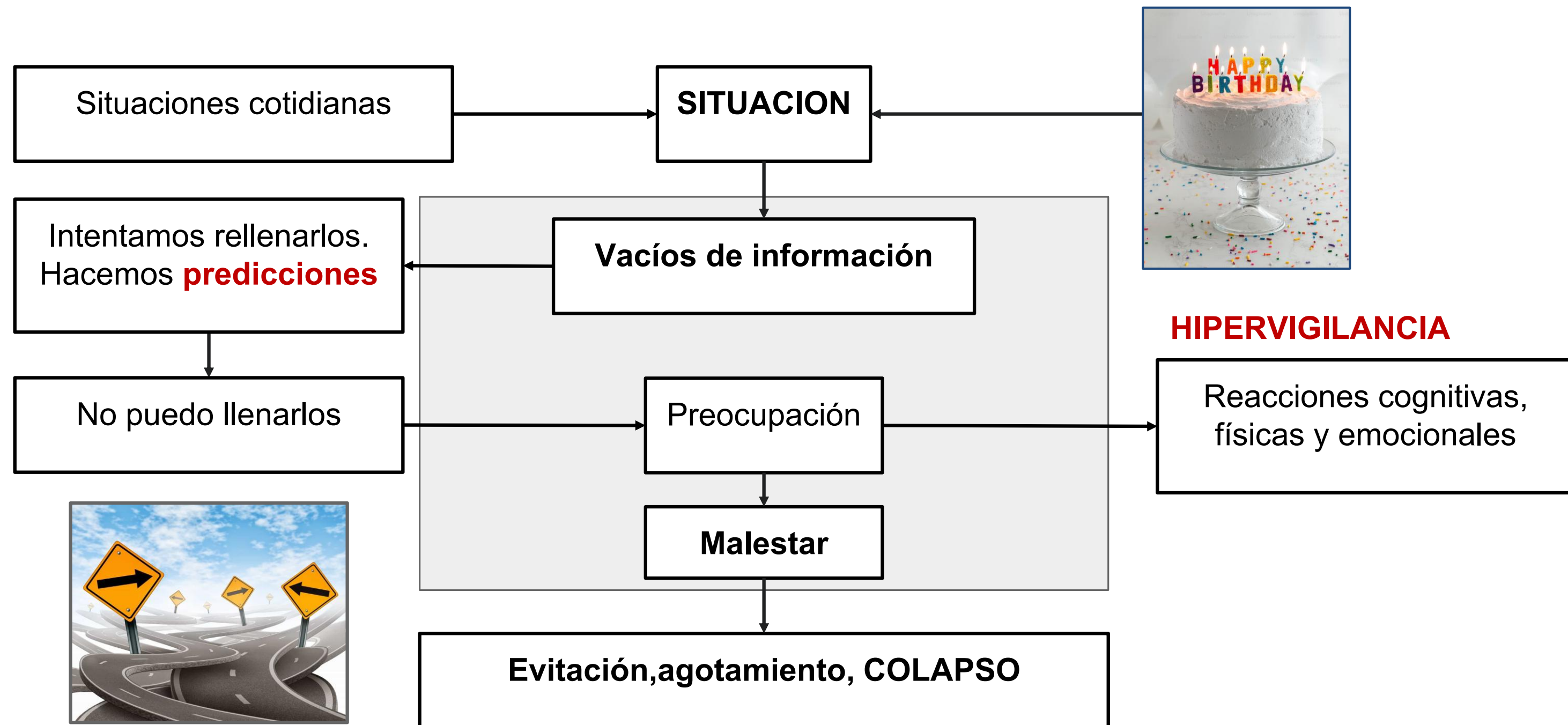
Estas alteraciones podrían justificar una parte de la expresión sintomatológica del TEA, como la **escasa flexibilidad cognitiva, las conductas repetitivas y estereotipadas o las dificultades en la planificación** .

Coherencia central

Las personas con TEA tienden a centrarse en detalles o percibir la información de forma fragmentada. Mostrando dificultades para captar la globalidad o el contexto en el que se dan los hechos o situaciones.



Baja tolerancia a la incerteza



Intolerancia a la incerteza: necesidad de invariancia

Otros aspectos relevantes

Otros aspectos a comentar en relación al funcionamiento cognitivo del alumnado con TEA:



Clara predilección por la **información presentada de forma visual** que atienden, comprenden, procesan y recuerdan mejor

Interés especial o excepcional por uno o más temas que pueden resultar inusuales por su intensidad u objeto de interés

El alumnado con TEA se beneficiará de la información presentada de forma clara, concreta y preferentemente **presentada a través de soportes visuales**

HIPERFOCO

Incluir estos intereses especiales en los aprendizajes resultará una de las **mayores formas de motivar** a este alumnado, favoreciendo su participación y su progreso

Intervención educativa: una mirada universal

La organización de los centros educativos y de las propuestas que en ellos se desarrollan pueden resultar poco accesibles para el alumnado con TEA y **pueden limitar en consecuencia las posibilidades de participación.**

Convertir nuestros centros en **espacios cognitivamente accesibles** se convierte en una estrategia clave para fomentar la participación y progreso de todo el alumnado.

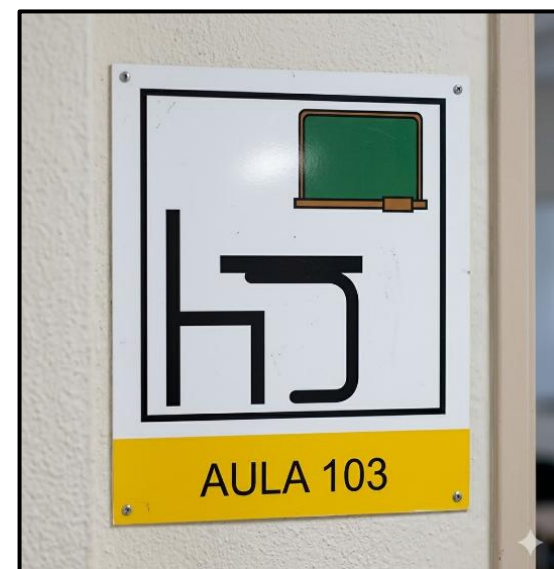
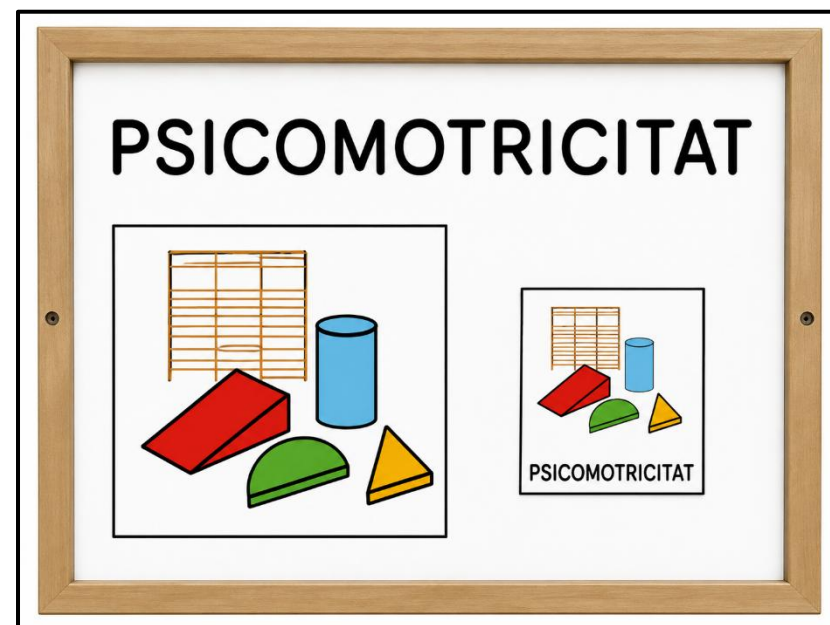
Las medidas de accesibilidad cognitiva **tienen como objetivo facilitar que las personas comprendan la información que les ofrece el contexto, y simplificar los procesos cognitivos necesarios para acceder a ellos .**

Hay que poner en práctica medidas y soportes en relación, como mínimo, en **tres ejes** :



Intervención educativa: estructuración del entorno

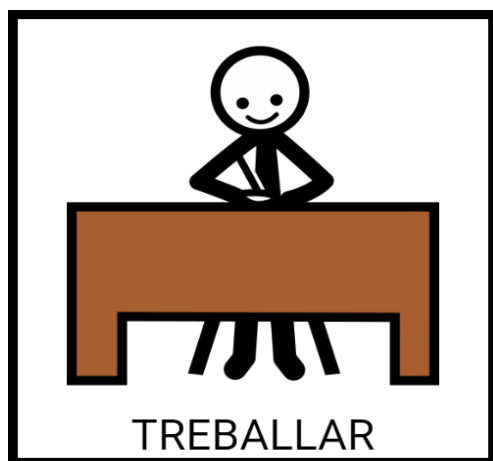
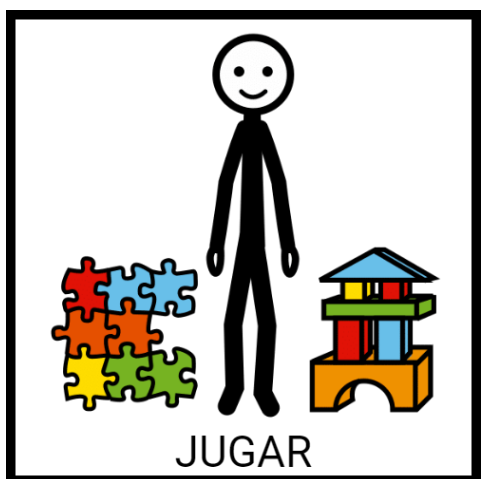
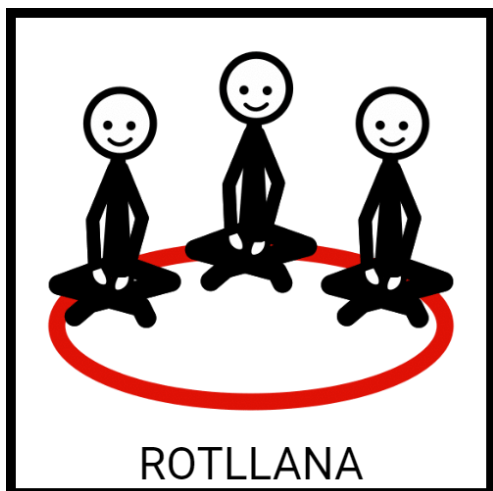
La estructuración física del entorno y su organización hacen que el centro escolar y el aula sean más claros y accesibles para todo el alumnado y especialmente por aquél con TEA. También favorecen la comprensión de los espacios, dándoles sentido y haciéndolos más predecibles.



Intervención educativa: estructuración del entorno



Intervención educativa: estructuración del entorno

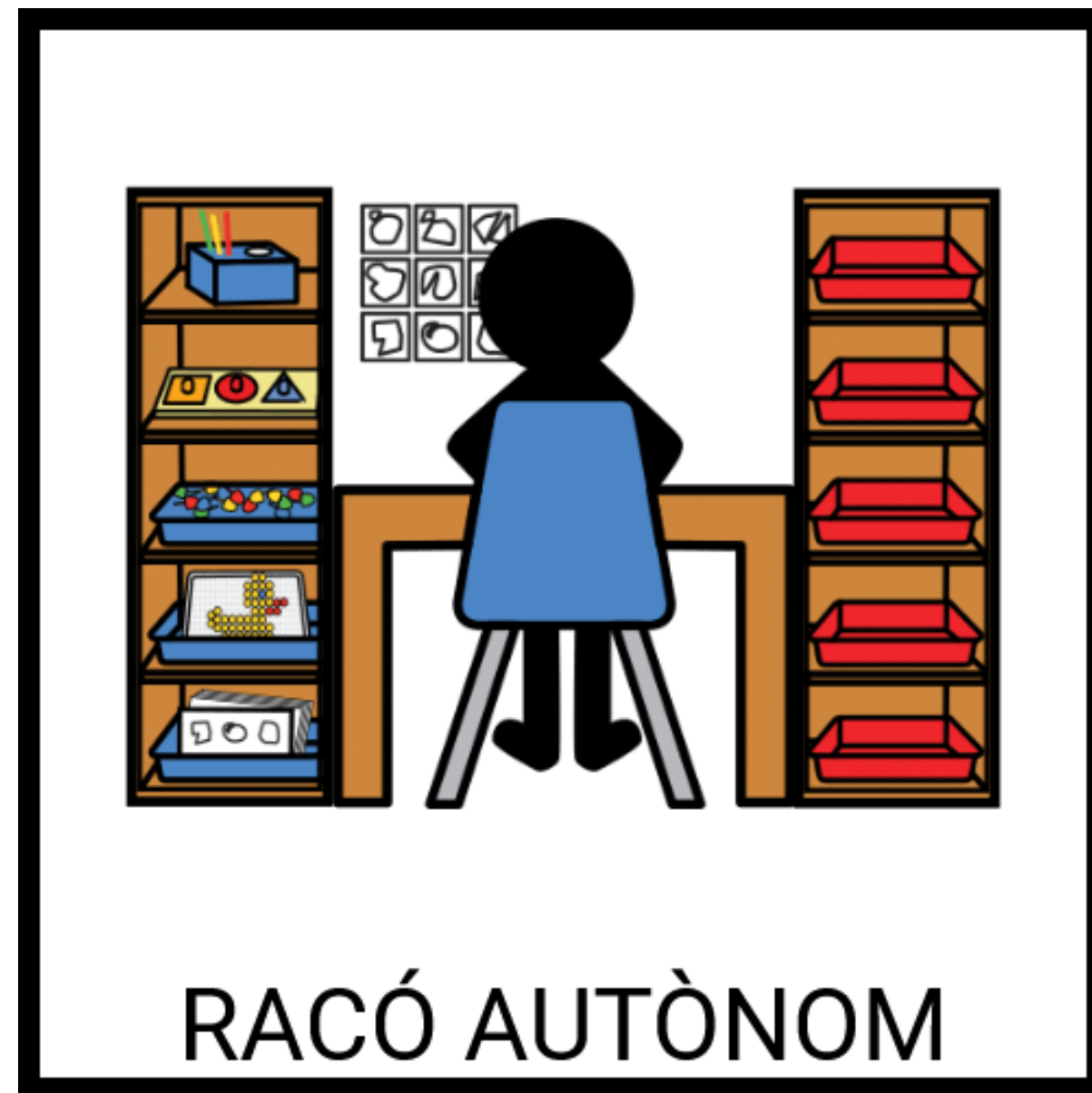


Espacio para aprender	Las propuestas educativas se desarrollan en espacios compartidos con el grupo o, si es necesario, en entornos más estructurados y con menos estímulos sociales.
Espacio para disfrutar de los intereses	Funciona como una alternativa a las demandas del contexto. Es necesario concretar y anticipar el acceso, los materiales y el tiempo de estancia según las necesidades de cada niño o niña.
Espacio de refugio y regulación emocional	Espacio seguro para tomar distancia, conectar con uno mismo y regular el estado emocional mediante estrategias sensoriomotrices calmantes.



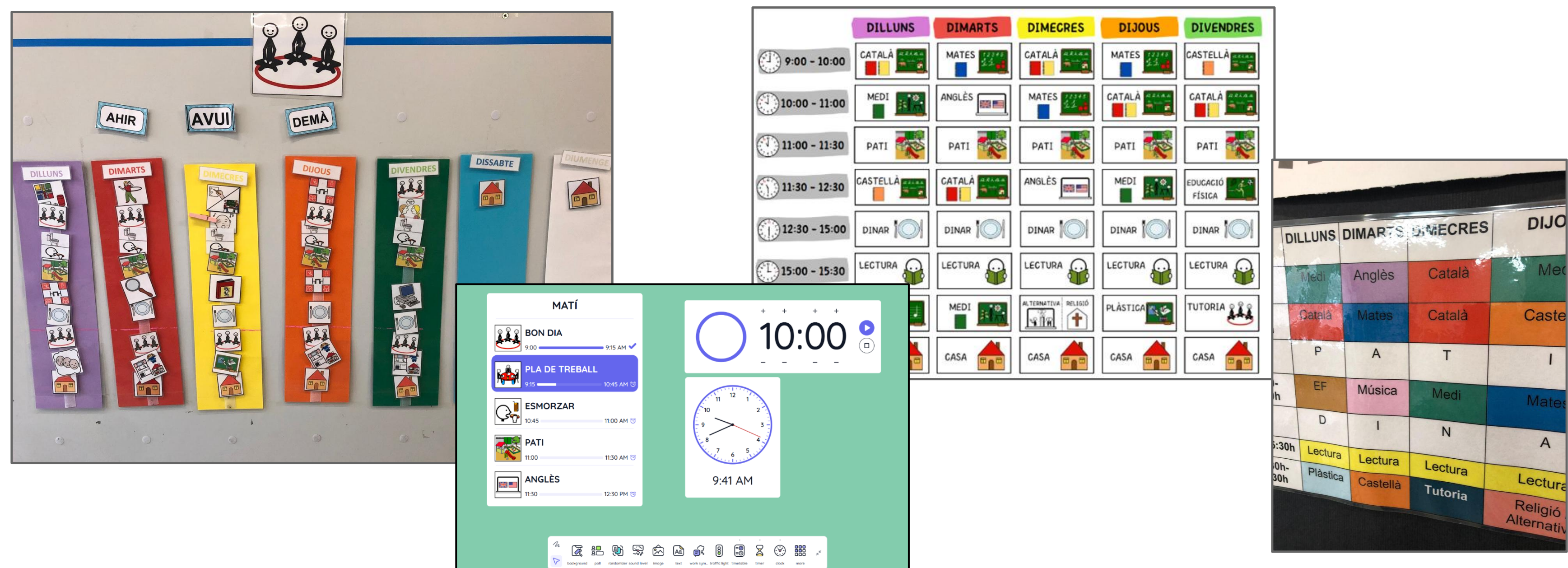
UN ESPACIO → UNA ACTIVIDAD

Intervención educativa: estructuración del entorno



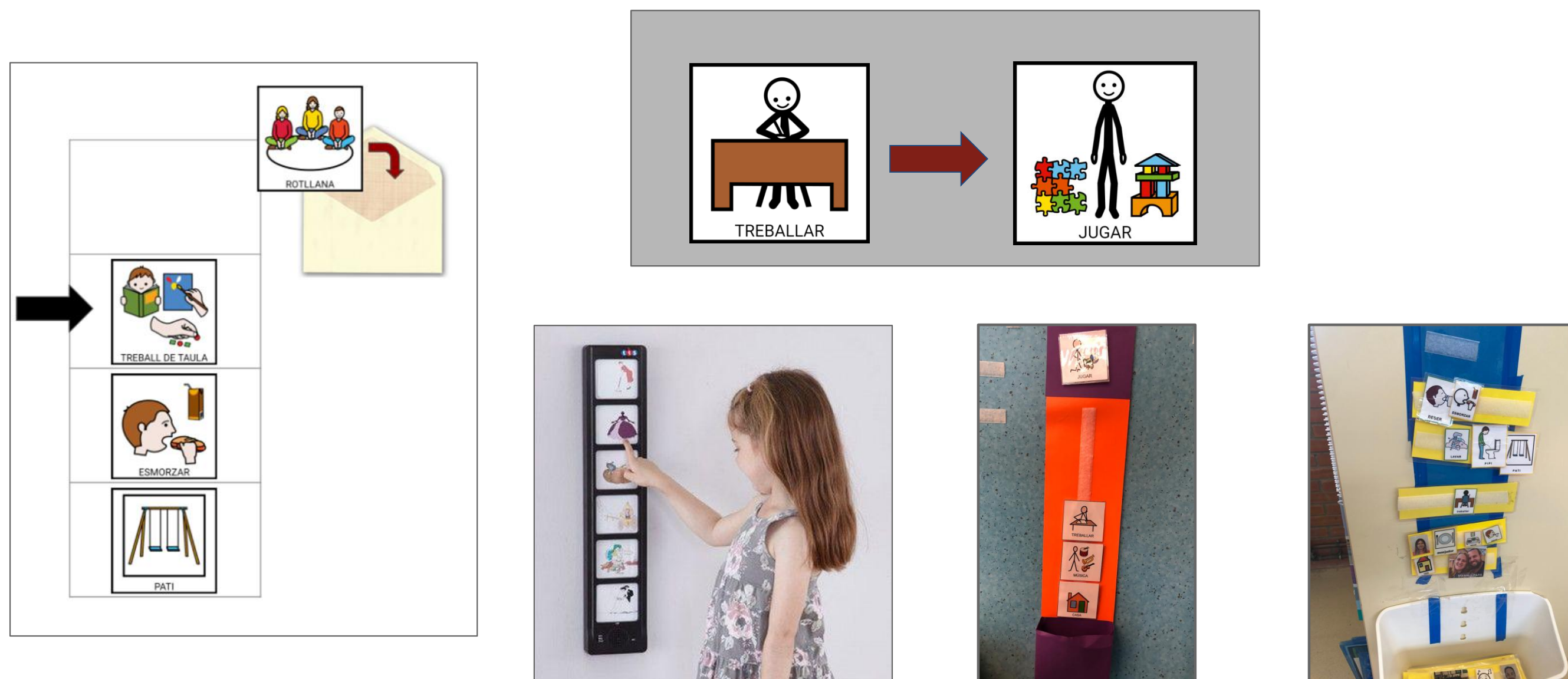
Intervención educativa: estructuración del tiempo

El objetivo principal de estos recursos tiene de ser el de dar información al alumnado sobre las actividades que se desarrollarán o en las que participarán durante la jornada con el objetivo de ayudarlos a anticipar lo que pasará y que puedan planificarse de la forma más autónoma posible. Algunos ejemplos de apoyos universales pueden ser:

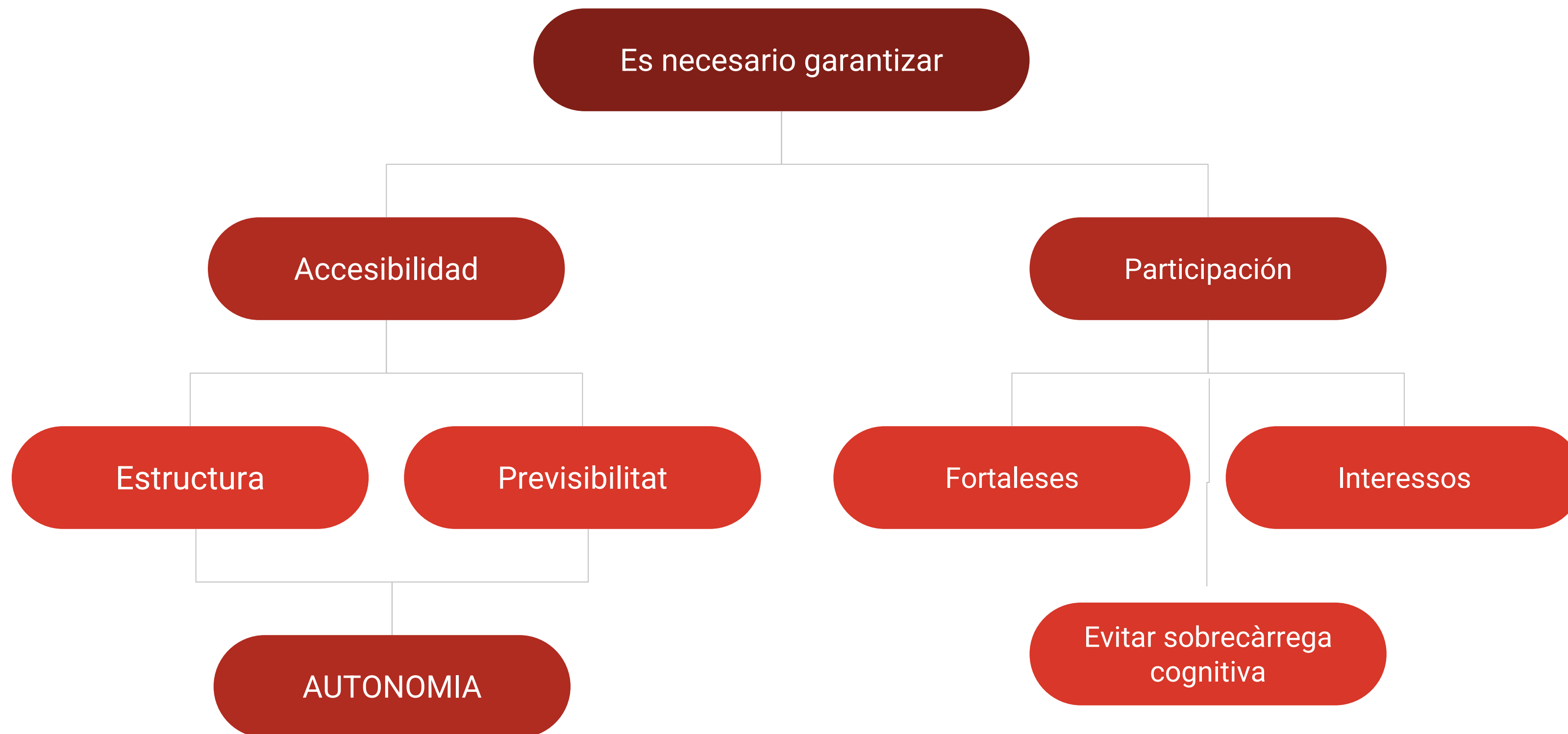


Intervención educativa: estructuración del tiempo

Para trabajar esta **anticipación** se pueden utilizar diferentes tipos de estrategias basadas en apoyos visuales estructurados: agendas, horarios visuales, horarios semanales, aplicaciones digitales o paneles donde únicamente se indique al alumno la actividad que va a realizar “ahora” y la que hará “después”. **Habrà que valorar las necesidades y características del destinatario a la hora de determinar la estructura y la información que deberán contener estos recursos** . Algunos ejemplos de estrategias individualizadas:



Intervención educativa: propuestas y actividades



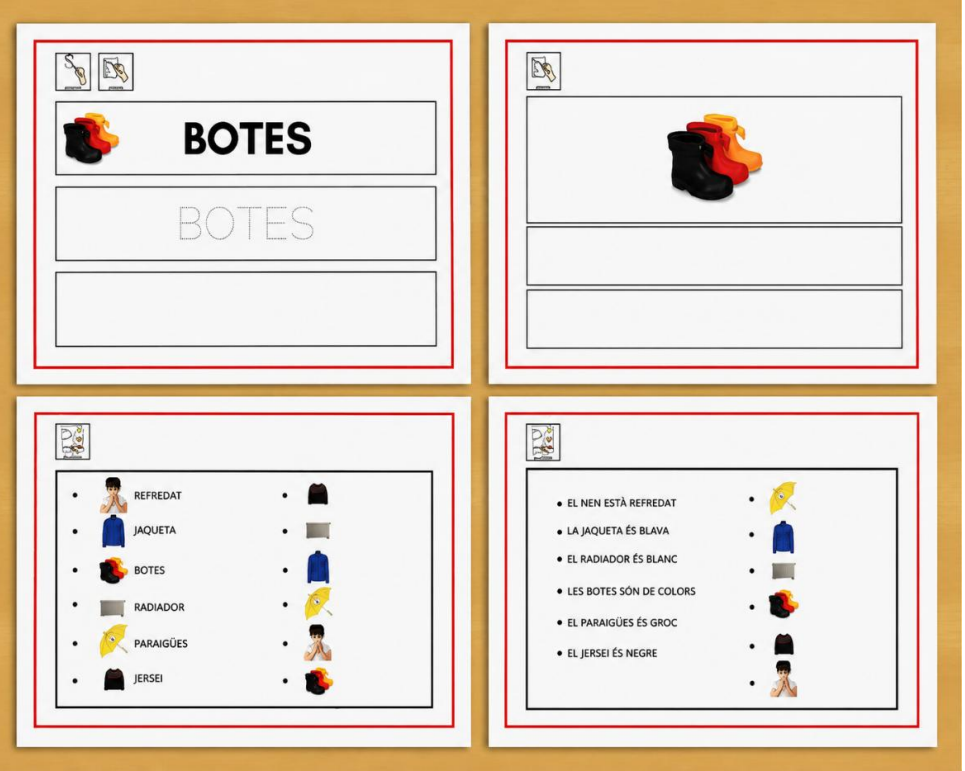
Intervención educativa: propuestas y actividades

Accesibilidad	Plantear tareas tan organizadas y estructuradas como sea posible. Tareas que respondan a: «¿Qué hay que hacer?» «¿Durante cuánto tiempo?» «¿Qué pasará después?» Formular demandas claras, concretas y previsibles para asegurar que la actividad se comprende. Respetar el pensamiento visual a la hora de plantear propuestas.
Participación	Proponer actividades motivadoras que incorporen los intereses y fortalezas del alumnado para favorecer que se impliquen y participen. Evitar la sobrecarga cognitiva y equilibrar las tareas que requieren más esfuerzo con actividades que conecten con los intereses del alumnado y favorezcan la regulación emocional. Desglosar las propuestas y aprendizajes en partes para que resulten más fáciles de asimilar. Proponer, siempre que sea posible, un aprendizaje sin error.

Intervención educativa: propuestas y actividades

Algunas estrategias para fomentar la accesibilidad cognitiva i la participación autónoma:

FORMATOS RECONOCIBLES



MOT

DEFINICIÓ

MORFOLOGIA DEL MOT
(verb, adjectiu, nom, etc.)

SINÒNIMS

ANTÒNIMS

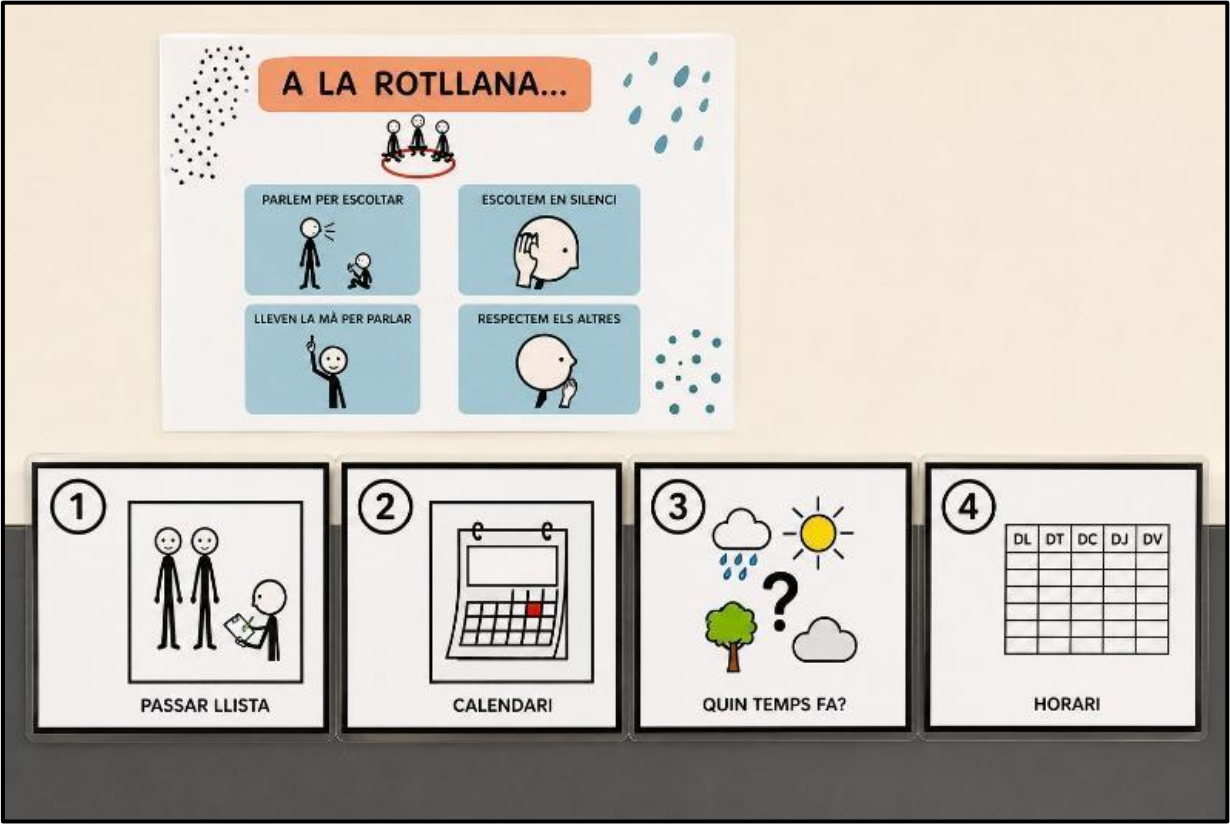
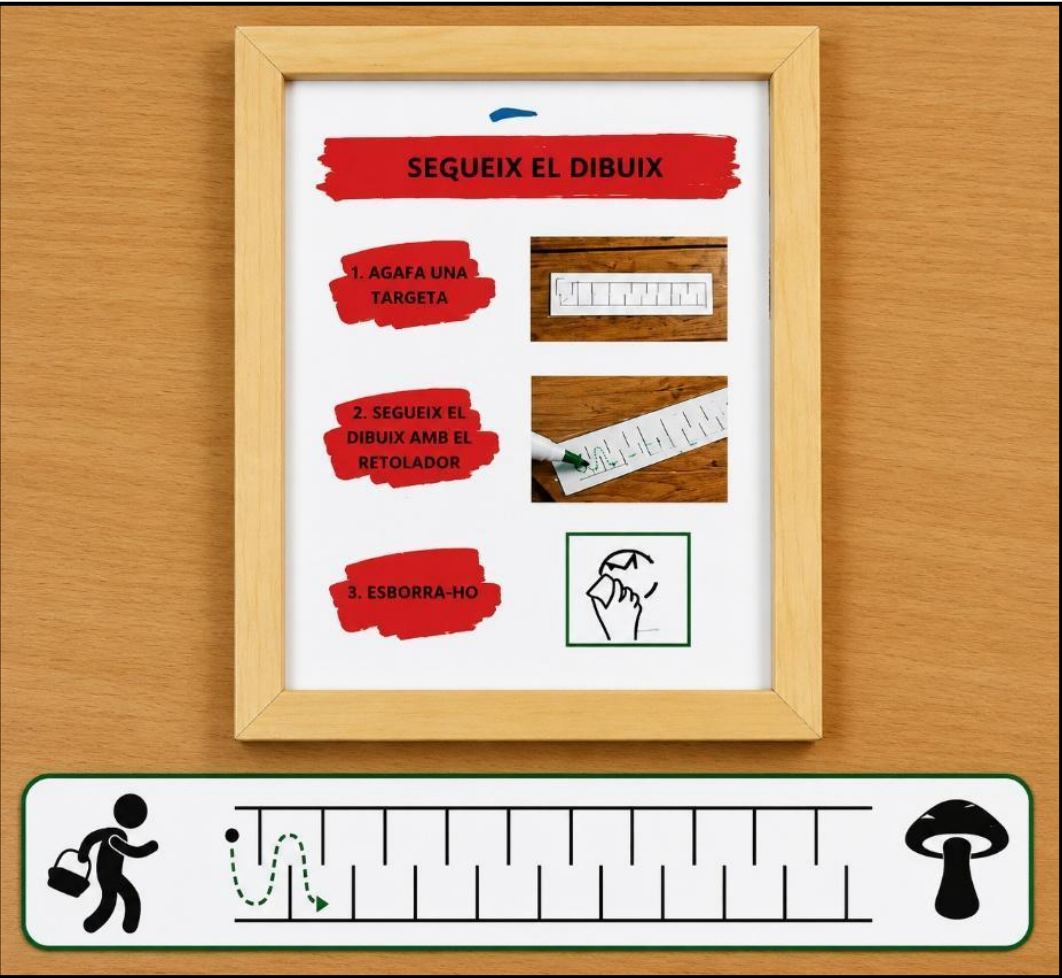
IL·LUSTRACIÓ

ESCRIU FRASES FENT SERVIR AQUESTA PARAULA

Intervenció educativa: propostes i activitats

Algunes estratègies per fomentar la accesibilitat cognitiva i la participació autònoma:

BASTIDES I BASES D'ORIENTACIÓ



Intervención educativa: propuestas y actividades



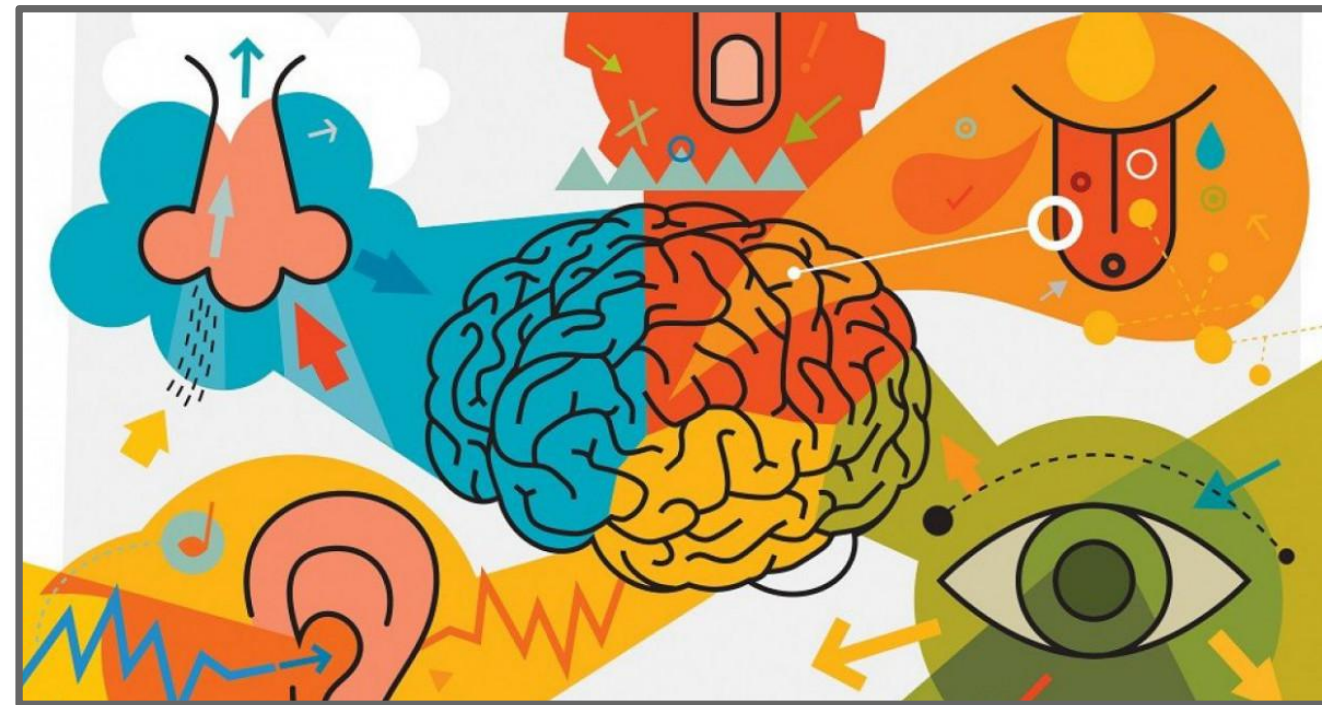
3. Funcionamiento sensorial

Tota la informació continguda en aquest material és estrictament confidencial.

© 2021 Fundación Ricardo Fisas Natura Bissé y Ricardo Fisas Natura Bissé Foundation. Tots els drets reservats. Prohibida la seva reproducció total i/o parcial, ni la seva incorporació a un sistema informàtic, ni la seva transmissió en qualsevol forma o per qualsevol mitjà, sigui aquest electrònic, mecànic, per fotocòpia, per gravació o altres mitjans, sense la prèvia autorització escrita de Fundación Ricardo Fisas Natura Bissé o Ricardo Fisas Natura Bissé Foundation. Tots els logotips, marques registrades i noms comercials pertanyen als seus propietaris respectius.

Integración sensorial

La integración sensorial es la capacidad que tiene el sistema nervioso central (SNC) de interpretar y organizar la información procesada por los distintos sistemas sensoriales .



Un correcto proceso de integración sensorial es el que se produce cuando nuestro sistema nervioso **detecta, modula, discrimina, interpreta e integra** todas las sensaciones que le llegan desde el exterior (sentidos distales) y desde el propio cuerpo (sentidos proximales) **para poder dar una respuesta adaptativa ajustada a las demandas del entorno** .

Integración sensorial

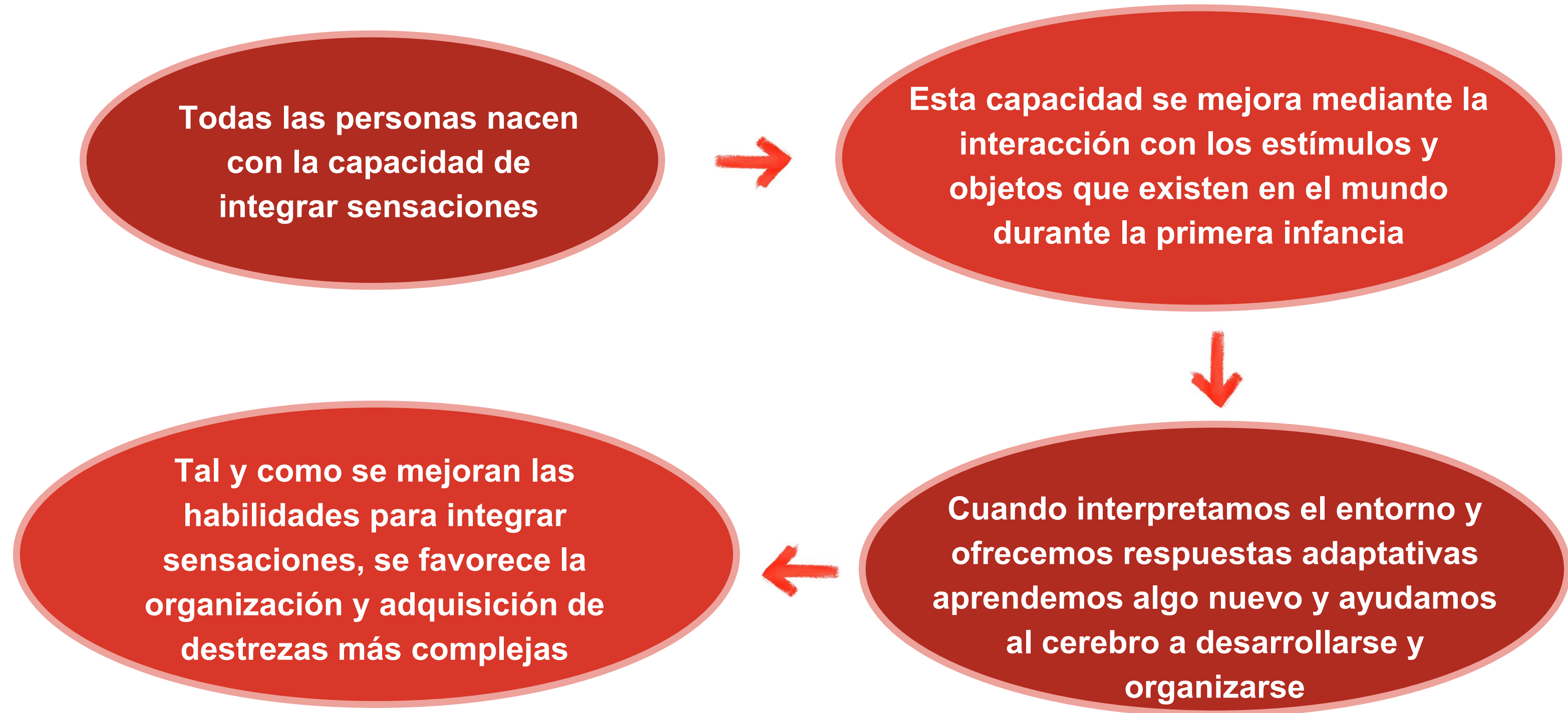
Pensemos en un bebé sentado en el suelo y rodeado de distintos juguetes. De repente, uno de estos juguetes comienza a emitir sonidos y luces de colores que inmediatamente provocan la estimulación de los receptores sensoriales del bebé (oído y vista).



Esta información viaja hasta su cerebro, donde se organiza e interpreta y elabora un constructo que le identifica como un objeto de deseo para su exploración. Entonces, el cerebro del bebé diseña y ejecuta una respuesta adaptativa consistente en el movimiento de las extremidades superiores para tomar el juguete en cuestión para, posteriormente, iniciar su exploración.

Cuando las sensaciones fluyen de forma organizada e integrada, el cerebro puede utilizarlas para formar percepciones y elaborar respuestas adaptativas a las demandas del entorno.

Integración sensorial

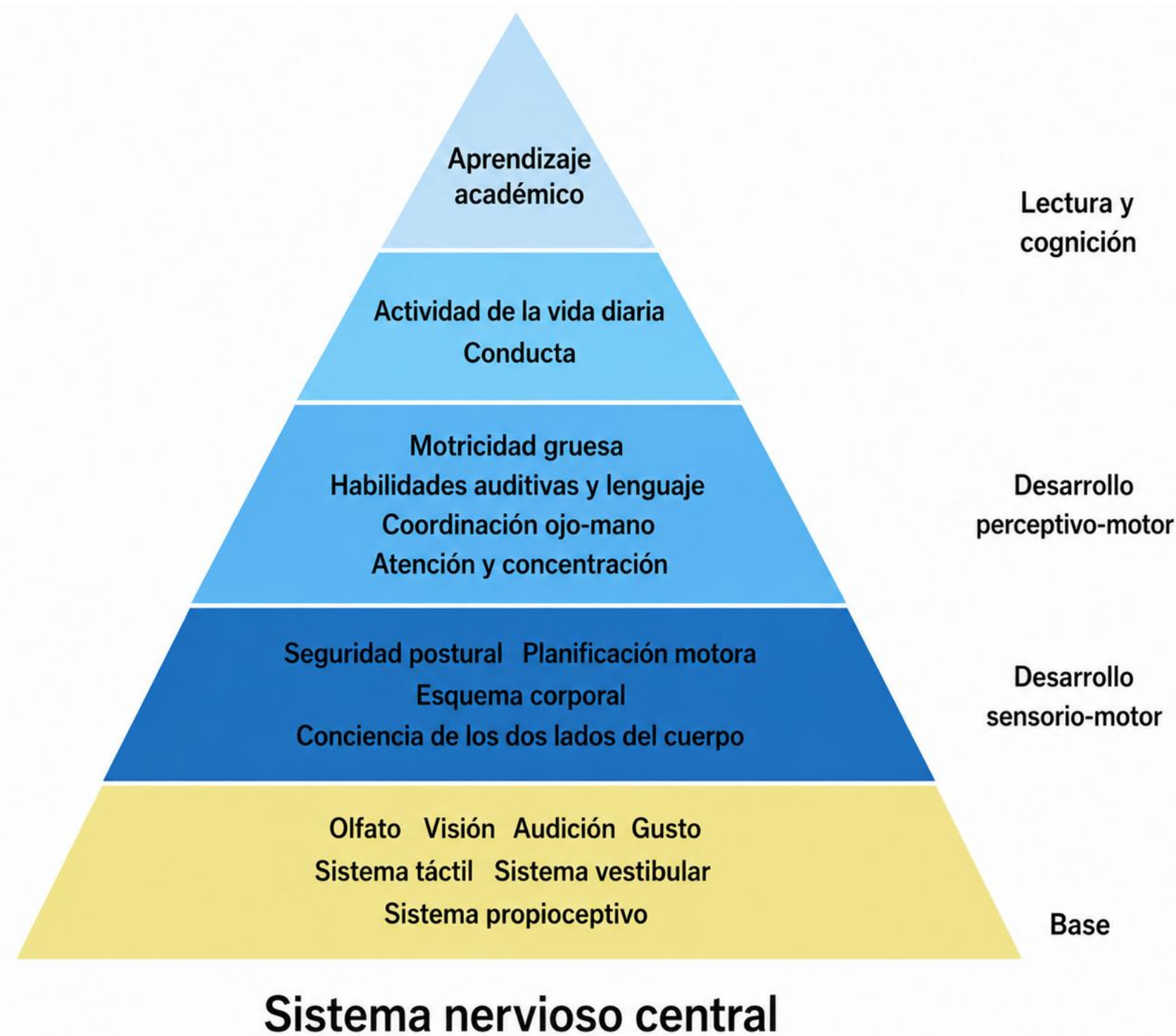


Integración sensorial

El aprendizaje de habilidades cognitivas superiores es un proceso evolutivo que comienza con la percepción de la información.

Mediante el procesamiento sensorial se desarrolla la consecución secuencial de habilidades más complejas .

Así, podemos hacer el símil de las diferentes etapas del desarrollo con la siguiente representación. En la base, los cimientos son los sistemas sensoriales y cada planta es una de las siguientes etapas evolutivas hasta llegar a la sección superior de la pirámide donde se desarrolla la cognición y el intelecto.



Pirámide del aprendizaje (Williams y Shellenberger, 1996)

Integración sensorial

La capacidad de procesamiento sensorial depende de la calidad de la integración de las distintas informaciones que recibe el sistema nervioso central y que ayudan al cerebro a captar la realidad. Cuanto mejor integradas y organizadas están todas las informaciones, más adaptativas son las respuestas de las personas.



Sistemas sensoriales

Los **cinco sentidos conocidos por todos** (audición, tacto, vista, olfato y gusto) son los considerados como " **sentidos distales** ", dado que llevan al campo de la experiencia personal los acontecimientos y los fenómenos que se dan fuera de nosotros.

A estos cinco sentidos distales, hay que añadir los tres “**sentidos proximales**”: el **propioceptivo**, el **vestibular** y el **interioceptivo** . Aunque este último genera cierta controversia en la literatura científica

	Los sentidos distales (externos) nos proporcionan información de lo que sucede fuera de nosotros, son el gusto, la vista, el olfato, el tacto y el oído.
	Los sentidos proximales (internos) nos aportan información sobre nuestro cuerpo y están formados por el sistema vestibular (movimiento) y el sistema propioceptivo (el propio cuerpo). ¿Interioceptivo?

Integración sensorial en el autismo

Los estudios sitúan la prevalencia de las alteraciones en la integración sensorial en las personas con autismo **entre un 76 y 90%** . Alteraciones que generan un elevado impacto impactan en el ámbito emocional y que a menudo se relacionan con elevados niveles de ansiedad .



Integración sensorial en el autismo

Cuando el sistema nervioso central no procesa, organiza e integra adecuadamente el flujo de impulsos que le llegan, se produce una disfunción en el procesamiento sensorial, **con lo que el individuo no recibe una información correcta y precisa de sí mismo y/o del mundo que le rodea** . En consecuencia, la interpretación que hará del contexto será errónea y generará respuestas inadecuadas .



Patrones de disfunción sensorial



Se distinguen dos tipos principales
de disfunciones sensoriales



Alteraciones en la modulación
sensorial

Alteraciones en la discriminación y
percepción sensorial

Alteración cuantitativa

Alteración cualitativa



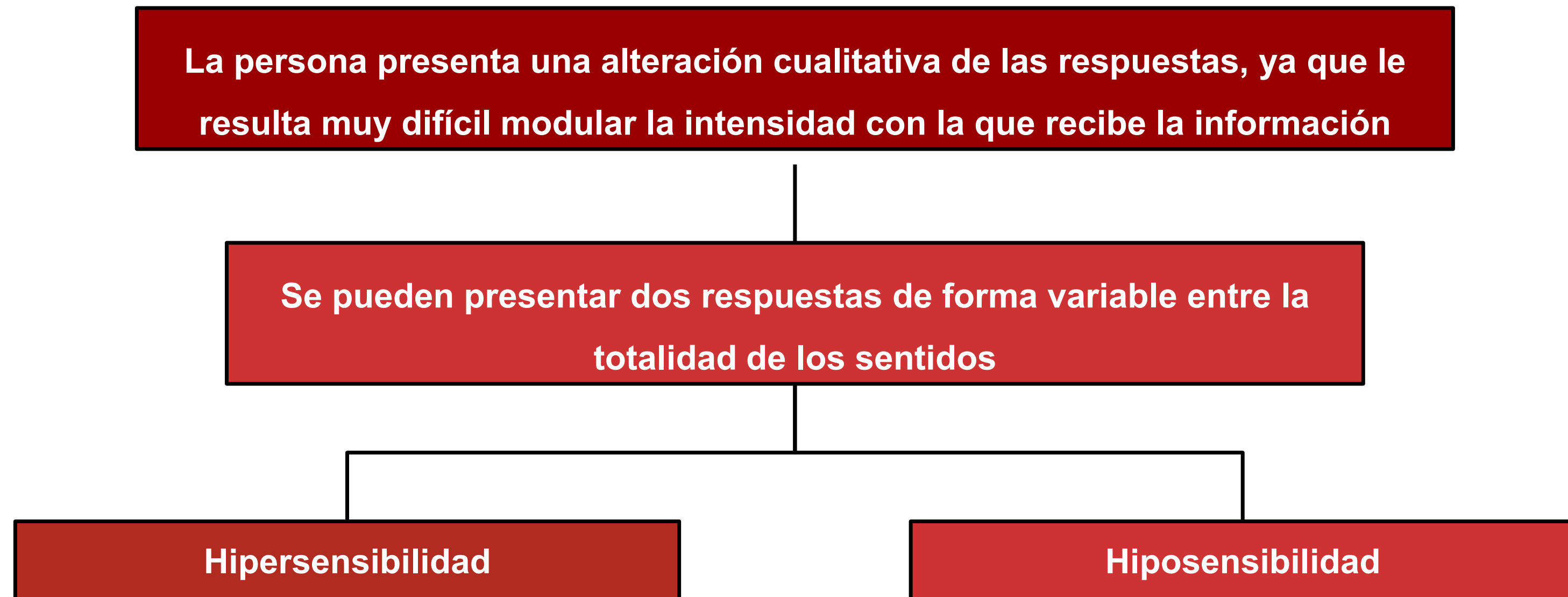
ESTÍMULO

MODULACIÓN

DISCRIMINACIÓN

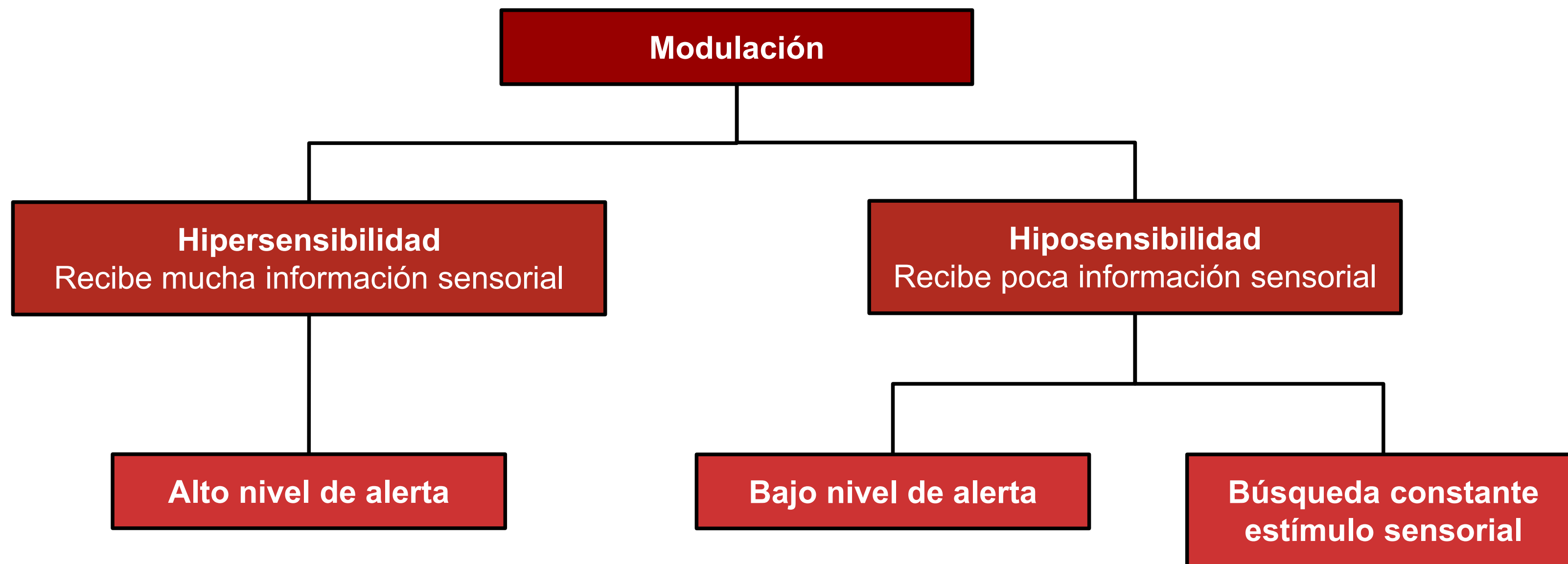
INTEGRACIÓN
SENSORIAL

Alteraciones en la modulación



También se puede dar una **reactividad fluctuante** en un campo sensorial concreto cuando la persona se encuentra en un estado emocional alterado, provocando un aumento de la intensidad con la que recibe el estímulo.

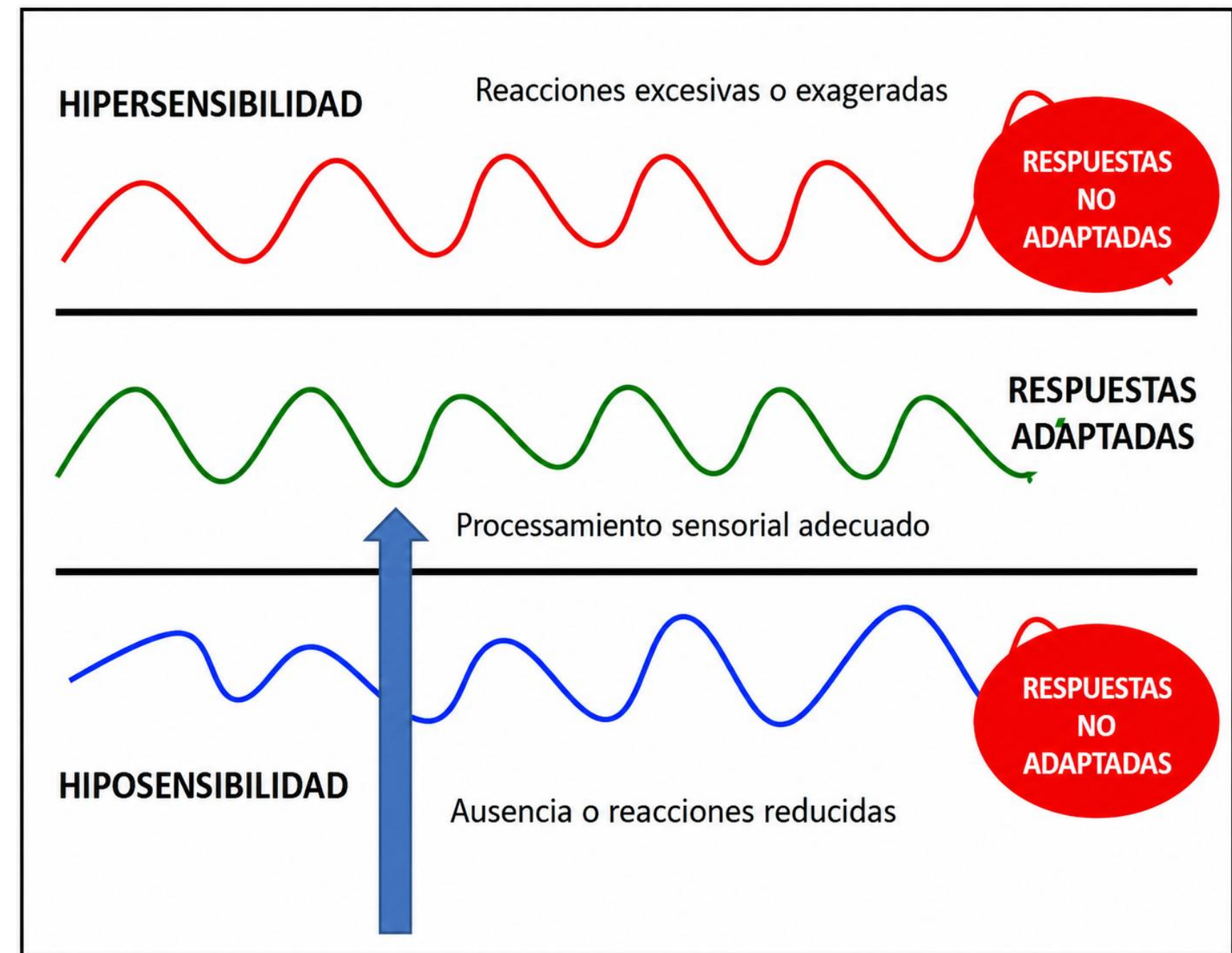
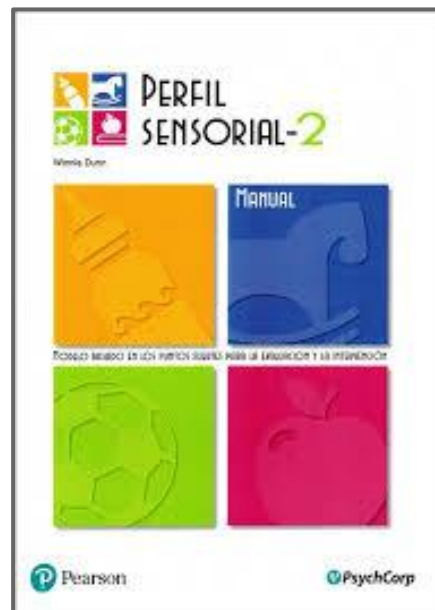
Alteraciones en la modulación



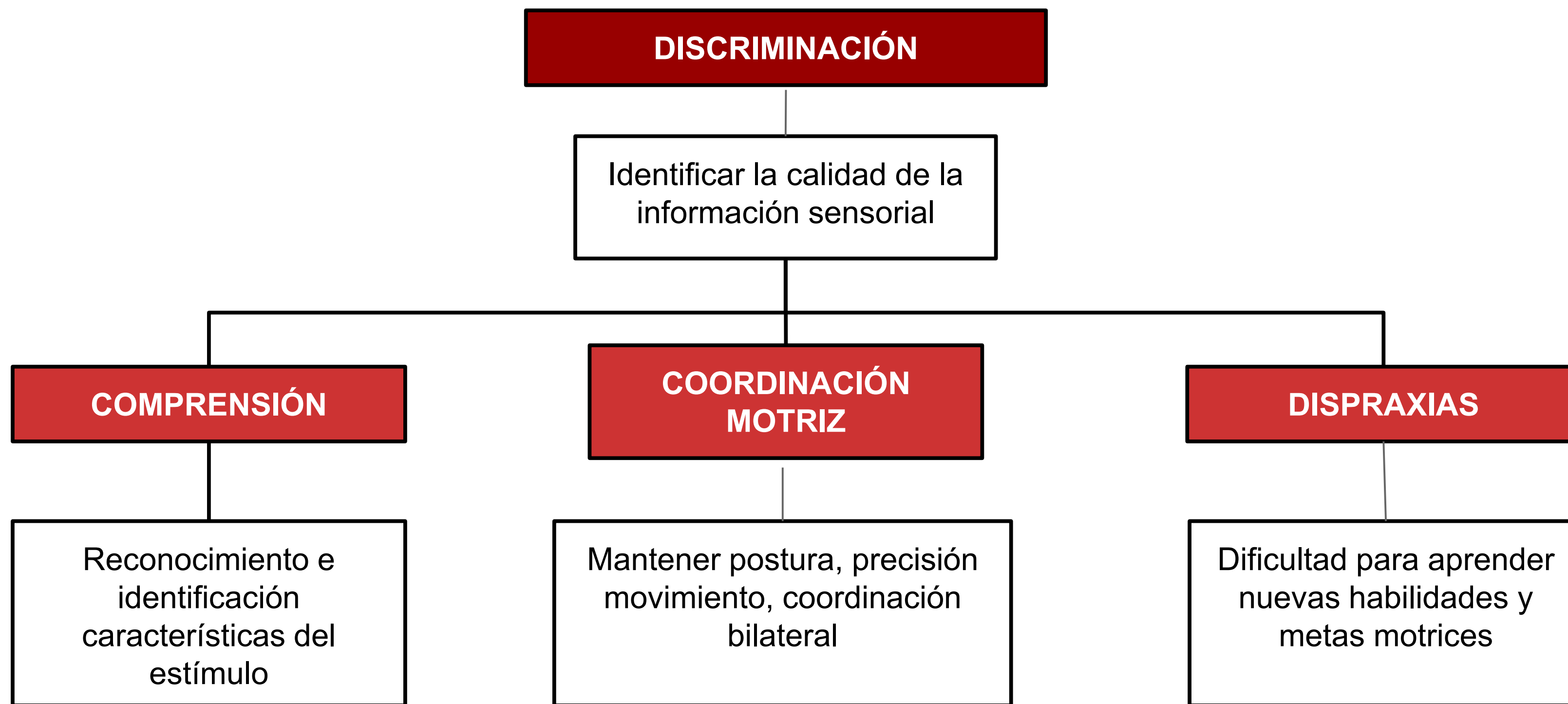
Alteraciones en la modulación

Sobrecarga sensorial ← Huir ←

Autorregulación ← Buscar ←



Alteraciones en la discriminación



Impacto alteraciones integración sensorial



Hipersensibilidad , cuando todo es demasiado.

- **Distracción** extrema por estímulos no relevantes.
- **Defensa, rechazo o reacción** intensa frente a determinados estímulos.
- **Estado de alerta** ante la posibilidad de que se den determinados estímulos en el entorno.
- **Sensación de saturación** sensorial y **necesidad de aislamiento**
- **Limitación en la participación.**
- **Alodínea:** estímulos sensoriales que generan dolor y que no deberían generarlo.

Impacto alteraciones integración sensorial



Hiposensibilidad , cuando no se percibe suficiente.

- **Necesidad de buscar estímulos fuertes** para mantenerse alerta.
- **Búsqueda sensorial constante.**
- **Dificultad para notar** el dolor, el frío, el hambre o de otros estímulos sensoriales de alerta.
- **Aparente falta de reacción** ante las demandas del entorno.
- **Limitación en la participación.**

Impacto alteraciones integración sensorial



Fatiga y sobreestimulación sensorial

- **Agotamiento rápido** en entornos con muchos estímulos.
- **Necesidad de pausas frecuentes** para evitar el colapso sensorial.
- **Dificultad para procesar información** después de períodos de sobrecarga.
- **Explosiones emocionales o bloqueos** cuando la sobreestimulación es excesiva.
- Necesidad de desarrollar **estrategias de autorregulación** .

Estrategias para generar bienestar emocional

Repensar los espacios :

- **Reducir, en la medida de lo posible, los estímulos sensoriales** buscando un entorno más amable que reduzca la posibilidad de sobreestimulación.
- **Evitar exposiciones sensoriales innecesarias** , así como valorar de forma realista la cantidad de tiempo que la persona puede tolerar la exposición.
- Diseñar **espacios que ofrezcan la posibilidad de buscar determinados estímulos** que fomenten la regulación del niño.
- Definir **espacios de calma** , refugio o de “baja emisión sensorial”



Estrategias para generar bienestar emocional

En relación a las alteraciones de la modulación sensorial (**hiperreactividades**):

- **Evitar exposiciones a los estímulos** sensoriales que provocan hiperreactividad.
- Siempre que sea posible, **evita la incertidumbre** en relación con la posible aparición del estímulo aversivo.
- **Programar a lo largo de la jornada momentos en que el alumno pueda realizar las estrategias que utiliza para autorregular las emociones** .
- Intentar **compensar las diferentes hiperreactividades** , en la medida de lo posible, con el **uso de recursos que las atenúen** . Habrá que individualizar los recursos y materiales para cada alumno.

Estrategias para generar bienestar emocional

En ocasiones será necesario ser creativo, dado que el mercado está más preparado para ofrecernos oferta para la investigación sensorial que para la cancelación o inhibición de determinados estímulos



Estrategias para generar bienestar emocional

En relación a las alteraciones de la modulación sensorial (**hiporreactividades**):

- **Estar alerta a la no reactividad frente a sensaciones internas** como hambre, sed, cansancio, frío, calor o dolor, y ayudar a identificarlas. Dado que pueden convertirse en una fuente de malestar aunque la sensación no sea identificada o discriminada.
- **Programar a lo largo de la jornada momentos** en los que el alumno pueda llevar a cabo actividades de investigación sensorial (Pausas activas).
- Ofrecer **estrategias de investigación sensorial alternativas y adaptativas** ajustadas a las necesidades del niño.
- **Ofrecer estímulos rápidos, de alta intensidad y corta duración que puedan activar** al niño antes de afrontar demandas específicas. Priorizando los táctiles, propioceptivos y vestibulares.
- Elaboración y seguimiento de una **dieta sensorial** por parte de un **terapeuta ocupacional**.

Estrategias para generar bienestar emocional



4. Funcionamiento emocional

Tota la informació continguda en aquest material és estrictament confidencial.

© 2021 Fundación Ricardo Fisas Natura Bissé y Ricardo Fisas Natura Bissé Foundation. Tots els drets reservats. Prohibida la seva reproducció total i/o parcial, ni la seva incorporació a un sistema informàtic, ni la seva transmissió en qualsevol forma o per qualsevol mitjà, sigui aquest electrònic, mecànic, per fotocòpia, per gravació o altres mitjans, sense la prèvia autorització escrita de Fundación Ricardo Fisas Natura Bissé o Ricardo Fisas Natura Bissé Foundation. Tots els logotips, marques registrades i noms comercials pertanyen als seus propietaris respectius.

Regulación emocional: una condición previa

Cuando un niño **no se encuentra en una situación de desregulación emocional su participación en los sedes entornos naturales se ve limitada** . Por tanto , la regulación emocional se convierte en un **factor clave y previo a cualquiera otro proceso o actividad** .

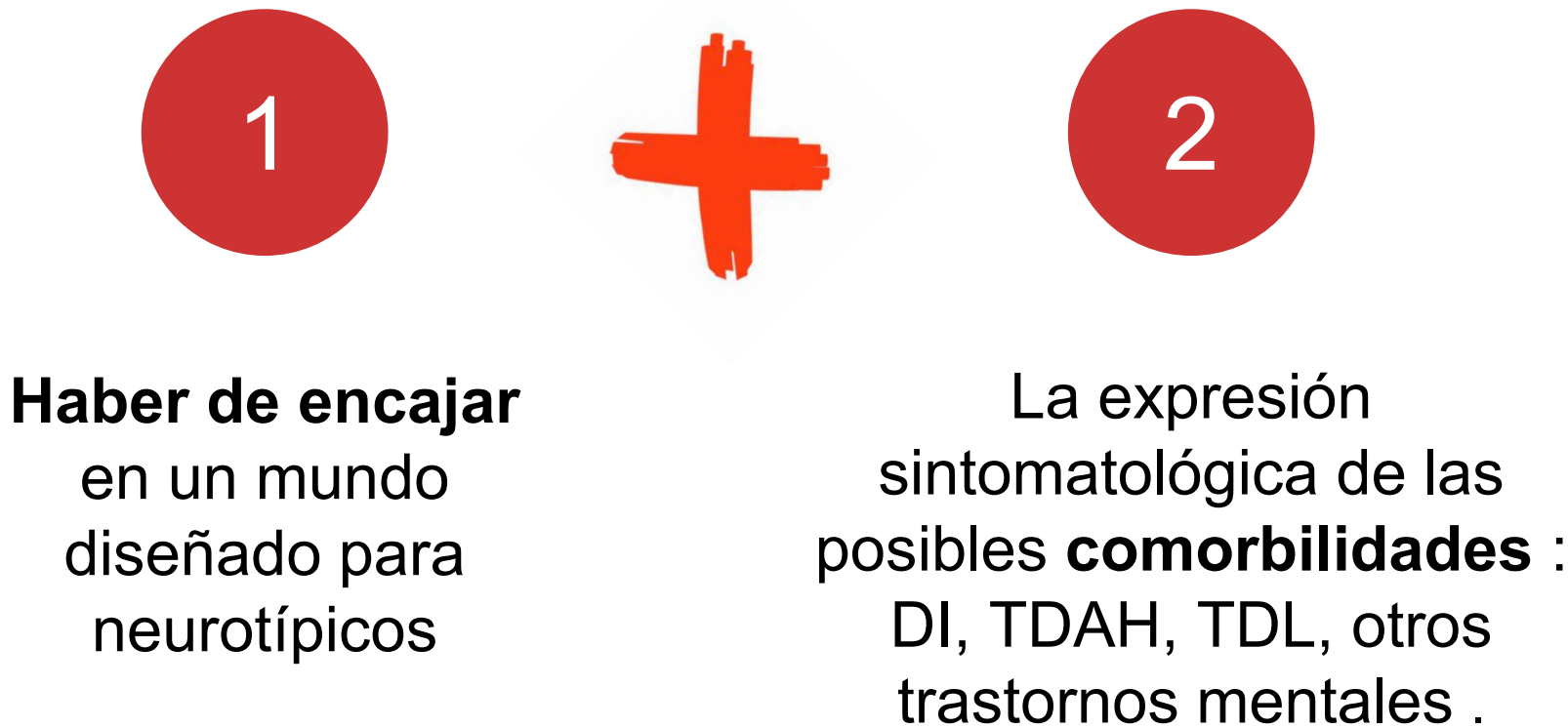


Regulación emocional en el autismo



Factores desencadenantes del malestar en el autismo

En el **entorno escolar** suelen darse muchos **estímulos a la vez** , algunos de ellos con un fuerte impacto emocional y, por tanto , se convierten en entornos altamente estresantes . Algunos de los principales desencadenantes son :



Sobrecarga sensorial Percepción excesiva de los estímulos sensoriales	Hipervigilancia e invariancia ambiental Alerta constante, preferencia por la rutina, el orden, dificultad para aceptar cambios	Poca comprensión verbal Pueden entender mejor mensajes claros y directos	Poca evidencia de las palabras Dificultad para utilizar el lenguaje verbal de manera eficiente	No inferencia de la información Dificultad para hacer inferencias o deducciones a partir de la información disponible
Invasión de su espacio Intranquilidad cuando entran en su espacio personal	Transiciones Resistencias para cambiar de actividad o de espacio	Anticipación Capacidad limitada para anticipar	Rigidez Tendencia a regirse por patrones estables, y reducir así la confusión	Retraimiento social Dificultades para establecer vínculos sociales
Conciencia de las mismas situaciones Ser conscientes de las limitaciones genera ansiedad social	Cambios Dificultades para adaptarse a los cambios	Expresión verbal limitada o nula Las limitaciones en la comunicación ligadas a la frustración y el surgimiento de comportamientos transgresores	Pensamiento rumiativo Tendencia a pensar de manera repetitiva y obsesiva sobre determinadas ideas, a menudo de manera incontrolada	

El efecto lupa generado por el malestar emocional

El malestar emocional, así como las expresiones cronificadas de ese malestar, **son una realidad con la que deben convivir la mayor parte de personas con autismo** a lo largo de su ciclo vital.

El malestar es uno de los estado emocional más incapacitadores . Dado que provocan un “ **efecto lupa**” sobre la expresión sintomatológica del autismo y, en consecuencia , sobre las dificultades asociadas .



Com podem detectar el malestar emocional?

El malestar emocional en niños y jóvenes con TEA se acostumbra a manifestar a través de un **aumento de**:

- **Conductas prototípicamente autistas** : insistencia en rutinas y rituales , **comportamientos repetitivos y estereotipados** (balanceo , tics, aleteo de manos , ecolalias...), persistencia en los intereses restringidos , insistencia en las normas y reglas...
- **Búsqueda insistente de determinados estímulos sensoriales** .



Cómo ¿ podemos detectar el malestar emocional?

El malestar emocional en niños y jóvenes con TEA suele manifestarse a través de un **aumento de** :

- **Conductas evitativas.**
- Necesidad excesiva de **confirmación y/o aprobación** .
- Labilidad emocional , elevada reactividad ,...
- Desajuste funciones biológicas vitales : comida , dormir,...
- **Desregulación conductual** .

El aumento de la frecuencia e intensidad de estas conductas acontecen indicadores del incremento del malestar en el niño o joven . Dado que se convierten en las estrategias que la persona utiliza para autorregular o expresar su malestar.

Com podem detectar el malestar emocional?

Los niños con autismo a menudo experimentan un malestar emocional que se aleja de sus posibilidades de regulación . Cuando el malestar llega a situaciones emocionales muy intensas, se pueden producir conductas desadaptativas, colapsos emocionales o crisis de agitación .

Éstas conductas desadaptativas pueden tomar formas de comportamiento perturbador o disruptivo , pero también de conductos de inhibición , evitación o fuga.

- Conductas **reactivas o externalizadoras** (explosiona)
- Conductas **evitativas o internalizadoras** (se apaga)

“Es una falta de respeto reducir el discurso sobre el autismo al nivel de comportamiento sin tener en cuenta los desafíos emocionales que afronta la persona con autismo para estar bien regulada emocionalmente”

Desregulación emocional i conductual

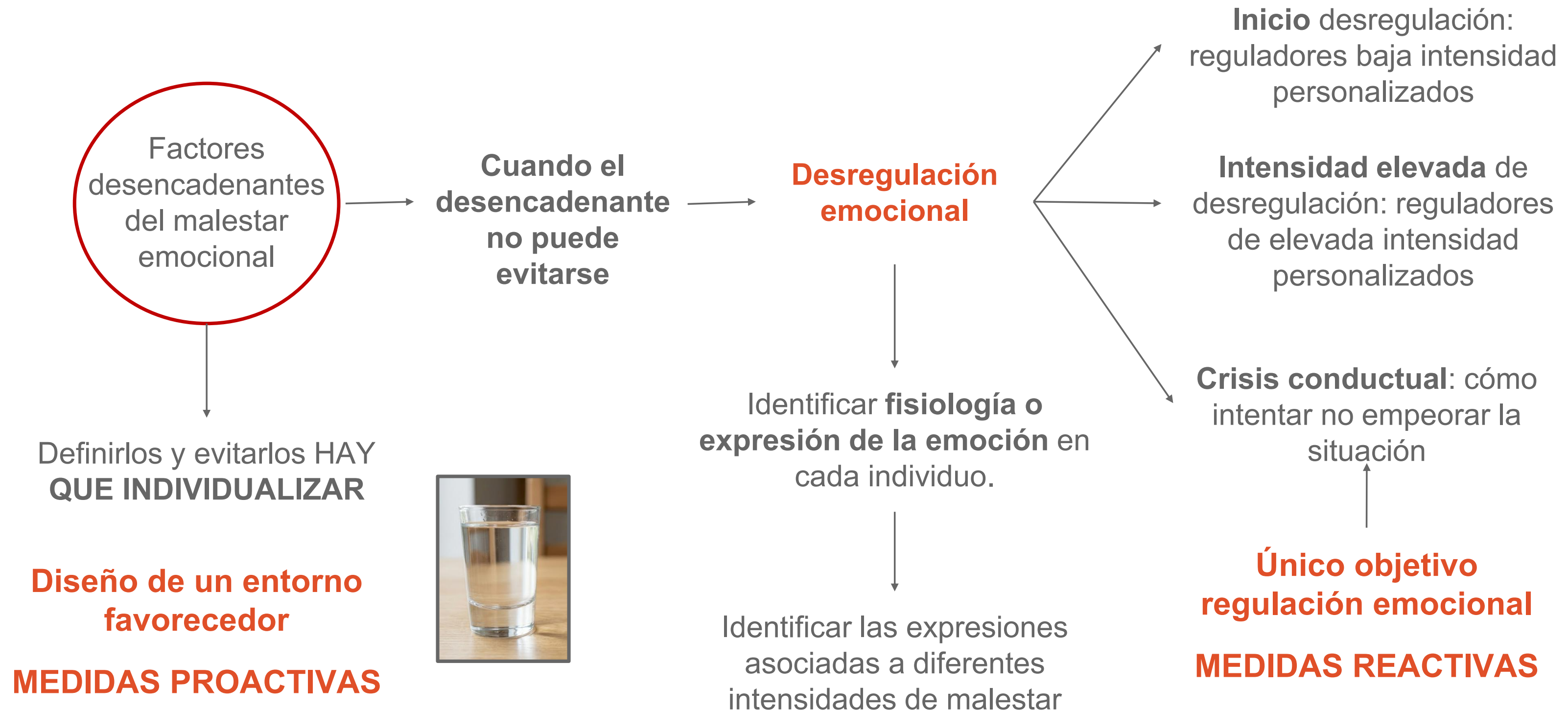
Meltdown: es una reacción al estrés extremo que se manifiesta como una explosión de furia a través de situaciones muy abrumadoras y acostumbran a comportar la pérdida de control del comportamiento. No es una pataleta o una manipulación, es una respuesta involuntaria del cerebro .

Es una tormenta emocional que necesita acompañamiento , no consecuencias .

Shutdown: es una internalización conductual. La persona puede parecer apática, desconectada, bloqueada o ausente, donde se disminuye o se detiene la capacidad de procesar información y responder al entorno . **Éste colapso es un mecanismo de protección del cerebro. Es una desconexión que necesita paciencia y seguridad, no presión .**



Resposta educativa: una perspectiva general



Medidas proactivas: diseño de un entorno favorecedor

“ La mejor manera de ayudar a que una persona con TEA cambie a mejor consiste en que nosotros cambiamos - nuestras actitudes , nuestro comportamiento , así cómo el entorno y el tipo de soportes que ofrecemos ”

Barry M. Prizant

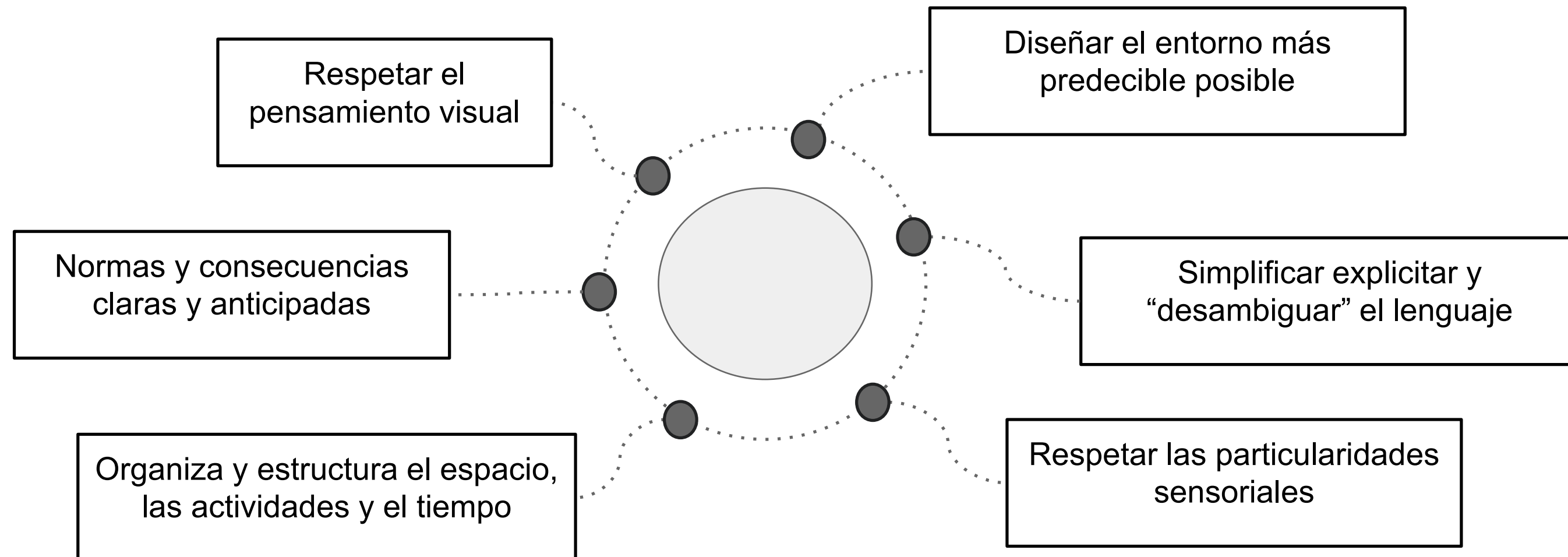


Responsabilidad = posibilidad de cambiar cosas

Medidas proactivas: diseño de un entorno favorecedor

Habrà que definir de manera individualizada cuál es el entorno que creemos que favorecerà la regulación emocional y la participación de cada niño evitando los máximos elementos estresores , así como las barreras que limiten su participación .

De forma general, podemos tener en cuenta los siguientes aspectos :





www.fundacionricardofisas.org

Tota la informació continguda en aquest material és estrictament confidencial.

© 2021 Fundación Ricardo Fisas Natura Bissé y Ricardo Fisas Natura Bissé Foundation. Tots els drets reservats. Prohibida la seva reproducció total i/o parcial, ni la seva incorporació a un sistema informàtic, ni la seva transmissió en qualsevol forma o per qualsevol mitjà, sigui aquest electrònic, mecànic, per fotocòpia, per gravació o altres mitjans, sense la prèvia autorització escrita de Fundación Ricardo Fisas Natura Bissé o Ricardo Fisas Natura Bissé Foundation. Tots els logotips, marques registrades i noms comercials pertanyen als seus propietaris respectius.