

El Cine Como Recurso Educativo: Una Aproximación Al Autismo

Cinema As An Educational Resource: An Approach To Autism

Yonatan Díaz Santa María,
Isabel María Sánchez Campos,
Jesús Molina Saorín
Universidad de Murcia

Fecha recepción: 01/02/2024

Fecha aceptación: 16/05/2024

Resumen:

En la presente investigación se ha realizado el análisis de tres películas seleccionadas a través de cinco ítems. Estas presentan personajes con autismo, tanto principales como secundarios. El análisis cinematográfico se ha llevado a cabo mediante tres fases; la primera de ellas es el conocimiento de la película (centrándose en su mayoría en la trama, el género y la época); la segunda, el análisis cinematográfico integral (centrándose en aspectos como la narración, la dramaturgia y el sonido); y la tercera, la interpretación. Esta última fase se ha elaborado mediante la selección de diferentes escenas (54 en total) agrupadas en cuatro grupos. La descripción de las escenas en su totalidad ha sido registrada en el programa de análisis de datos cualitativos Atlas. Ti (versión 8.4), a partir del cual se han obtenido códigos, categorías y subcategorías. Asimismo, se han obtenido importantes resultados y conclusiones, pues se observa cómo las películas muestran características del autismo a la vez que difunden algunas falsas creencias sobre la afección, como la idea errónea de que puede curarse o la falsa creencia de que se debe a malos tratos. Además, estas representan algunas de las barreras socioeducativas que pueden enfrentar estas personas en su vida diaria.

Palabras clave: autismo, cine, desafíos, mitos, películas.

Abstract:

In the present investigation, an analysis of three selected films has been carried out through five items. These films present characters with autism, both main and secondary. The film analysis has been carried out through three phases; the first one is the knowledge of the film (focusing mostly on plot, genre and period); the second one, the integral film analysis (focusing on aspects such as narration, dramaturgy and sound); and the third one, the interpretation. This last phase has been elaborated through the selection of different scenes (54 in total) grouped into four groups. The description of the scenes in their entirety has been recorded in the qualitative data analysis program Atlas. Ti (version 8.4), from which codes, categories and subcategories were obtained. Likewise, important results and conclusions have been obtained, since it is observed how the films show characteristics of autism while spreading some false beliefs about the condition, such as the misconception that it can be cured or the false belief that it is due to maltreatment. In addition, these represent some of the socio-educational barriers that these people may face in their daily lives.

Key Words: autism, challenges, cinema, movies, myths.

Como citar este artículo:

Díaz-Santa-María, Y; Sánchez-Campos, I,M, y Molina-Saorín, J.(2024). El cine como recurso educativo: una aproximación al autismo. *Revista de Educación Inclusiva*, nº 17, Vol 1, pp. 202-224

1. Introducción

El autismo es un trastorno del desarrollo que afecta a una gran cantidad de personas en todo el mundo. A pesar de su alta prevalencia, sigue siendo un tema desconocido para muchas personas y puede ser difícil de entender para aquellos que no lo han experimentado personalmente. El cine es una herramienta o recurso educativo que puede influir en la opinión pública y cambiar la forma en que se perciben y se tratan a las personas, por lo que, en este trabajo de investigación, se analizará la representación del autismo en el cine, centrándose en películas que presentan personajes con autismo, tanto protagonistas como secundarios. A través de un análisis crítico de estas, se identificará cómo se retrata el autismo en el cine, cómo esto puede influir en la percepción pública de este síndrome y cómo se representan los personajes con autismo en términos de estereotipos, observando cómo esto puede afectar a la sociedad. Asimismo, a través de este estudio podremos conocer cómo las películas pueden ser utilizadas como herramientas educativas y cómo pueden ayudar a aumentar la conciencia y comprensión del autismo. En definitiva, en esta investigación se aborda la representación del autismo en el cine y su impacto en la sociedad, permitiendo este desarrollar la sensibilización hacia la conciencia y comprensión de este síndrome y, como fin último, favoreciendo – en todo momento– la inclusión y aceptación de estas personas en el sistema educativo.

2. Justificación del estudio

2.1. El cine como herramienta educativa

Las razones en las que se apoya la temática seleccionada, así como también los objetivos planteados para este estudio, tienen su base nuclear en la relevancia que el cine otorga a la infinidad de oportunidades para que los alumnos ejerciten y desarrollen emociones, juicios y espíritu crítico. Asimismo, el cine se destaca como una herramienta educativa que puede proporcionar una experiencia de aprendizaje más inmersiva y atractiva para los estudiantes, lo que puede ayudarles a comprender mejor la información o el tema que se desee trabajar en el aula. Igualmente, el cine puede tener varios beneficios como herramienta educativa en Educación Primaria, hecho que permite el desarrollo cognitivo del conjunto del alumnado, tal y como señala la literatura especializada

(Núñez et al., 2020). Entre ellos encontramos la estimulación visual y auditiva, el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, el aprendizaje interdisciplinario, el fomento de la creatividad y el aprendizaje lúdico.

Del mismo modo, en uno de los trabajos de Bellido (1998) se indica que: “el cine se puede enseñar de muchas formas y se puede conseguir que el alumnado desde cualquier edad pueda amarlo. Esa es una de nuestras ideas: llegar a comprender, de esa forma, el maravilloso lenguaje de las imágenes” (p.17).

2.2. El síndrome de autismo en el contexto educativo, la respuesta educativa que se les ofrece y los datos estadísticos sobre este alumnado

En el ámbito educativo, el síndrome de autismo presenta desafíos significativos, especialmente en términos de barreras sociales y dificultades de relación interpersonal para niños y adolescentes con autismo (Saggers et al., 2016). Numerosos estudios han demostrado que la mayoría de los estudiantes con autismo tienen dificultades para establecer amistades y experimentan exclusión social (Saggers et al., 2016). En la etapa de Educación Primaria, trabajar en grupo es uno de los aspectos más desafiantes para los alumnos con autismo (Saggers et al., 2016). Además, existe una preocupante vulnerabilidad al acoso escolar entre estos estudiantes, con una estimación aproximada del 44% (Maiano et al., 2016). En cuanto a la respuesta educativa para el alumnado con necesidades educativas especiales, el sistema educativo se basa en la legislación vigente. La Ley Orgánica 2/2006 (LOE), posteriormente modificada y ratificada por la Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE), ha sido reemplazada por la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE). Según el artículo 73 de esta última ley, se considera alumnado con necesidades educativas especiales aquel que enfrenta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje debido a discapacidades o trastornos graves de conducta, comunicación y lenguaje, y que requiere apoyos y atenciones educativas específicas (Ley N.º 17264, 2020).

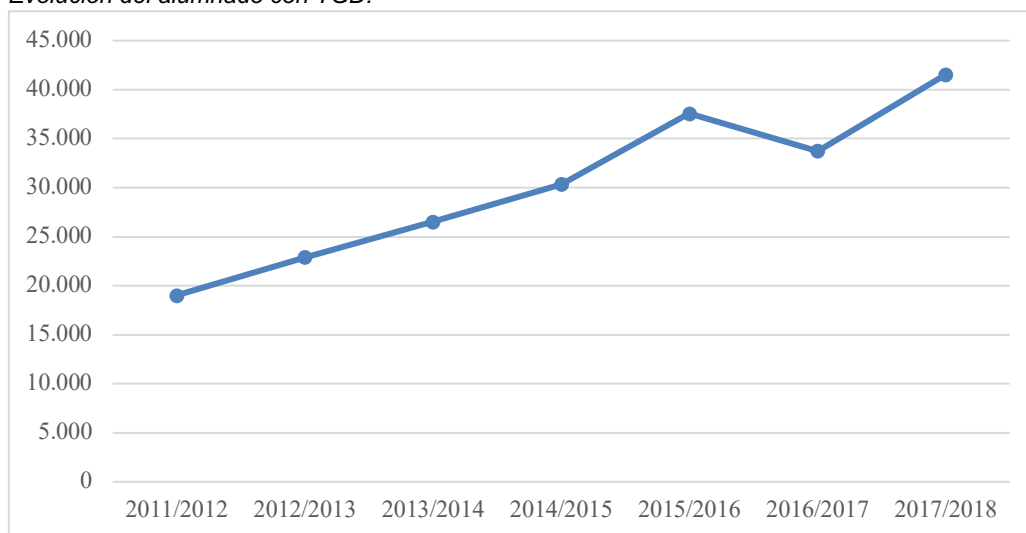
Siguiendo dentro de la rama del contexto educativo, es relevante destacar que, la atención educativa para los niños con necesidades educativas especiales empieza tan rápido como se observen situaciones que adviertan una atención específica. Esta respuesta educativa se divide en dos tipos: educación ordinaria y educación especial (Vidriales et al., 2020). Asimismo, se apuesta – generalmente – por escolarizarlos en aula ordinarias en centros ordinarios, con las medidas y ajustes necesarios en torno a sus necesidades. Además, los centros ordinarios de algunas comunidades han creado diferentes aulas de apoyo específicas para los alumnos con síndrome de autismo. Estos acuden en variables períodos a la vez que comparten los días lectivos con el grupo ordinario

al que pertenezcan. No obstante, cuando las necesidades del alumnado requieren un previo informe psicopedagógico, así como una respuesta educativa específica, se decide plantear la escolarización de estos en centros específicos. Igualmente, otra opción de escolarización serían las unidades sustitutivas específicas (aulas especiales incorporadas en centros ordinarios).

Por lo que concierne a los datos estadísticos sobre el alumnado con síndrome de autismo (tomando los proporcionados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional), analizando los informes desde el curso escolar 2011/2012 y tomando como referencia la categoría de “trastornos generalizados del desarrollo”, observamos un gran aumento en la existencia de alumnado con TGD con 30.403 escolarizados en el curso 2018-2019 (Vidriales et al., 2020).

Tabla 1.

Evolución del alumnado con TGD.

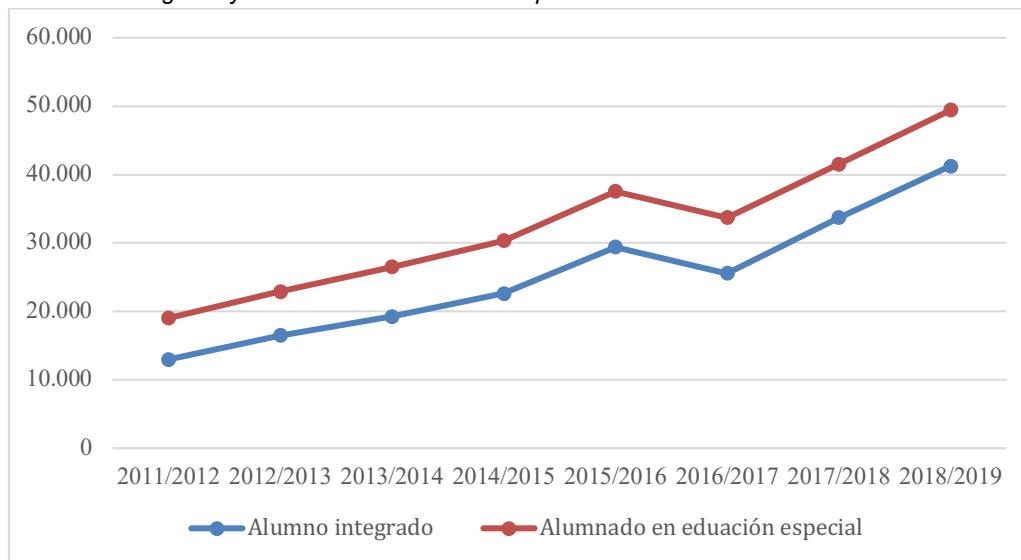


Fuente: Confederación Autismo España (2020, p. 7).

Por otro lado, analizando de nuevo los informes del Ministerio de Educación desde el año 2011 y 2012 y teniendo en cuenta las modalidades de educación se observa que, unido al aumento de alumnos con TGD, prevalece una gran cantidad de alumnos integrados que, de alumnos en modalidad especial, observándose a su vez una mayor presencia de alumnado en modalidad integrada durante los últimos 8 años (concretamente el 83,49%). Asimismo, convendría resaltar la existencia de un 16,51 % de alumnos que se encuentran escolarizados en unidades específicas, ya sea en centros ordinarios o en centros especiales (Vidriales et al., 2020).

Tabla 2.

Alumnado integrado y alumnado en educación especial.



Fuente: Confederación Autismo España (2020, p. 11).

2.3. Clasificación de los trastornos generalizados del desarrollo

La actual clasificación del autismo se basa en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5, por sus siglas en inglés) de la Asociación Americana de Psiquiatría y en la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11) de la Organización Mundial de la Salud. El DSM-5 utiliza la categoría diagnóstica de "trastornos del espectro autista" (TEA) para englobar varios trastornos del neurodesarrollo, incluyendo el autismo, el síndrome de Asperger, el trastorno desintegrativo de la infancia y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado. La característica principal de los TEA es la presencia de déficits persistentes en la comunicación social y en la interacción social, así como patrones restringidos y repetitivos de comportamiento, intereses y actividades.

Por su parte, la CIE-11 utiliza la categoría "trastorno del espectro autista" para describir trastornos que se caracterizan por dificultades persistentes en la comunicación y en la interacción social, junto con patrones estereotipados de comportamiento, intereses y actividades. Ambas clasificaciones coinciden en que el autismo es un síndrome que se manifiesta de diferentes maneras y grados de severidad, y que requiere de una evaluación clínica integral para su diagnóstico (Palomo, 2014).

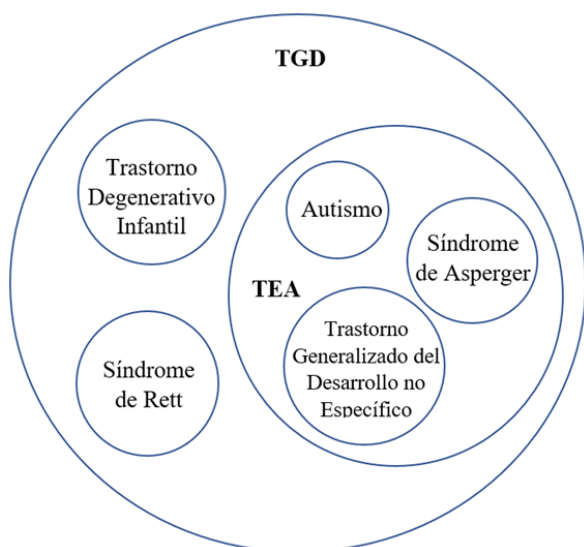


Figura 1. Clasificación de los trastornos generalizados del desarrollo.

Fuente: elaboración propia.

3. Desarrollo del trabajo

En el presente trabajo y en el punto que se presenta a continuación se han especificado: el objeto de estudio (tema o conjunto de temas a tratar); los objetivos perseguidos, o sea, aquellos logros que se pretenden alcanzar a través del estudio; y su justificación junto a las razones que respaldan la selección de esos temas y objetivos. Del mismo modo, se ha señalado la importancia del tema en la etapa de Educación Primaria y los beneficios o ventajas que este puede tener para el alumnado.

La finalidad de estudio es –principalmente– mostrar el cine como herramienta educativa y la representación del autismo en el mismo, ya que el cine es considerado como un vehículo de transmisión de valores y principios que pueden ayudar al desarrollo de las actitudes sociales y personales (Ambrós y Breu, 2011; Mornhinweg y Herrera, 2017). En cuanto a los objetivos, el objetivo general que se plantea es el de *observar cómo el autismo es representado en las películas y las posibilidades didácticas que tienen las mismas en la etapa de Educación Primaria*. Asimismo, es importante destacar otros objetivos específicos que se pretenden alcanzar con el desarrollo de este estudio, como son:

- O.E.1. Comprender cómo se representa el síndrome de autismo en la cultura popular, a partir del impacto que su representación ofrece en las propias películas.

- O.E.2. Analizar películas con personajes protagonistas o secundarios que encarnen personas con autismo para identificar el modelo de representación del desempeño funcional que predomina.
- O.E.3. Identificar estereotipos y desafíos en la representación del autismo a través del cine.
- O.E.4. Conocer cómo a través de las películas se puede trabajar la concienciación y los mitos sobre el autismo con el alumnado de educación primaria.

Asimismo, y para el correcto desarrollo de este estudio, será necesario realizar una correcta selección de películas sobre el tema específico (como es el autismo). Asimismo, se han establecido cinco indicadores o ítems, pues estos permiten seleccionar aquellas películas que son más apropiadas para una audiencia específica. Al definir criterios claros, se pueden evaluar las películas en función de su contenido, clasificación, duración, calidad y otros aspectos importantes. Igualmente, es necesario establecer diferentes indicadores, ya que estos permiten hacer una selección más cuidadosa y adecuada. Del mismo modo, al realizar una correcta selección se evitan películas inapropiadas o perjudiciales, mientras que a su vez se fomenta el aprendizaje y la educación a través del cine.

Tabla 3.

Indicadores para la selección de películas.

I.1. Que estén en formato digital
I.2. Que estén en plataformas digitales populares o conocidas como Netflix, YouTube, etc
I.3. Que estén creadas o producidas a partir del año 2000
I.4. Que representen el autismo infantil
I.5. Que vayan dirigidas a niños, es decir, a un público infantil

Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta los ítems mencionados *ut supra*, se han seleccionado tres películas representativas para el estudio: “Un viaje inesperado” (2004), “El faro de las orcas” (2016) y “Super hermano” (2009).

Del mismo modo, tras la selección de las películas, y para el adecuado desarrollo de este estudio, es necesario volver a señalar que el análisis

cinematográfico de estas necesariamente incorpora a personajes protagonistas (o secundarios) que interpreten a personas con autismo para identificar el modelo de representación del desempeño funcional que predomina. Este análisis busca establecer distintos conocimientos acerca del cine, por lo que surge la necesidad de diseñar una metodología para el mismo. Conviene enfatizar la distinción fundamental entre análisis instrumental y análisis interpretativo, pues en el primero se concentra en el discurso de la propia película. Mientras que por otro lado el análisis interpretativo pone el foco prioritario de atención en el entendimiento del cine en su funcionamiento formal (imagen, puesta en escena, sonido, montaje...). Toda vez que se ha establecido la diferenciación de ambos análisis, cabría destacar que para este estudio se escogerá como eje principal el análisis interpretativo, a partir del cual se desarrollarán las subsiguientes etapas. Atendiendo a la metodología establecida por Aristizábal y Pinilla (2017), el estudio se concentrará en tres fases:

Tabla 4.

Fases de un análisis cinematográfico integral.

1. ^a fase	2. ^a fase	3. ^a fase
Conocimiento de la película	Análisis cinematográfico integral	Interpretación

Fuente: Aristizábal y Pinilla (2017).

Primera fase. Conocimiento de la película.

Tras el visionado de la película se debe plantear la siguiente pregunta: ¿de qué trata? La respuesta a esta cuestión, por normal general, será la *trama* de la película o un resumen de esta. En segundo lugar, será necesario concretar de qué *genero* se trata (Pinel, 2009). Del mismo modo y para concluir esta primera fase, en cuanto a la *época* se refiere, debemos tener en cuenta si la película representa acciones pasadas o futuras o si por el contrario concuerda con el año de producción (Aristizábal y Pinilla, 2017).

Segunda fase. La ejecución del análisis.

El primer eje a analizar –en esta segunda fase– es la *narración*, para ello tendremos en cuenta los acontecimientos que ocurren a lo largo de la película (Aristizábal y Pinilla, 2017). El segundo eje está relacionado con la *dramaturgia*, es decir, con la evolución de los personajes según los acontecimientos y hechos que se desarrollan durante la película (Aristizábal y Pinilla, 2017). Otro aspecto para destacar –dentro de esta segunda fase– sería la *iluminación*, ya que esta busca observar cómo se emplea la luz para aumentar los niveles de significación. Asimismo, para analizar el *sonido*, debemos centrarnos en la música, teniendo

en cuenta si la película es una pieza diegética (todo lo que ocurre en la escena que los personajes oyen) o extradiegética (lo que los personajes no oyen) y empática (está en armonía con el clima de la escena) o anempática (produce un efecto contrario al de las imágenes) (Aristizábal y Pinilla, 2017). Para concluir la fase 2, analizaremos la *producción* de la película. El punto de partida para hacerlo será la ubicación y la localización, observando la cantidad de veces que es utilizada durante la película y si es real o construida. (Aristizábal y Pinilla, 2017).

Tabla 5.

Fase 2 del análisis cinematográfico integral.

Narración	Descripción
Secuencia	
Dramaturgia	Descripción
Perfiles de personaje	
Dirección de fotografía	Descripción
Iluminación	
Sonido	
Música	
Producción	Descripción
Tipo de localización	

Fuente: Aristizábal y Pinilla (2017).

Tercera fase. La interpretación.

Para el desarrollo de esta tercera fase se ha realizado la siguiente matriz, en la cual, dentro de la primera columna, se recogerán diferentes escenas con aspectos comunes de las tres películas anteriormente elegidas serán agrupadas dentro de los distintos grupos marcados y establecidos en la segunda columna.

Tabla 6.

Matriz para la tercera fase del análisis cinematográfico.

DESCRIPCIÓN	GRUPOS
	I. Desafíos y barreras socioeducativas
	II. Estereotipos
	III. Formación
	IV. Inclusión

Fuente: elaboración propia.

4. Resultados y discusión

4.1. Resultados del análisis cinematográfico

A continuación, se mostrarán los resultados del análisis cinematográfico de las diferentes películas seleccionadas, dando respuesta así a las tres fases señaladas en el punto anterior. Asimismo, cabría destacar que los resultados de la tercera fase (la interpretación) se mostrarán al final, pues se ha creado una única tabla siguiendo la matriz mostrada *ut supra*.

- Análisis cinematográfico de la película “Un viaje inesperado”.

Primera fase. Conocimiento de la película.

Centrándonos en la *trama* de la misma, cabe señalar que esta se basa en Corrine Morgan-Thomas, una madre soltera que descubre que sus dos hijos gemelos, Steven y Phillip, tienen autismo. La película sigue la lucha de Corrine por obtener la educación y el tratamiento adecuados para sus hijos, enfrentándose a la burocracia y la discriminación en el proceso. También muestra cómo Steven y Phillip luchan por superar sus limitaciones con la ayuda de su madre. En cuanto al *género* y la *época*, “Un viaje inesperado” es una película dramática que aborda temas de discapacidad y educación especial. Está basada en una historia real y representa las experiencias de una familia en la década de 1990. Aunque la película fue producida en el 2004, esta representa

acciones pasadas, por lo que la época que representa no concuerda con el año de la producción de esta.

Segunda fase. La ejecución del análisis.

Centrándonos en la *secuencia* y *el arco narrativo*, cabe destacar que esta se centra en la familia Morgan-Thomas y sus dos hijos autistas, Stephen y Philip. Corrine, una madre soltera, lucha por brindarles la atención adecuada y enfrenta la discriminación en la escuela. Los niños tienen dificultades para adaptarse, pero con el apoyo de su madre, desarrollan habilidades y progresan en su desarrollo social. En cuanto al perfil de los *personajes* y la evolución de estos, Corrine, Steven y Philip experimentan evoluciones positivas. Corrine se vuelve más compasiva y fuerte, mientras que Steven aprende a ser independiente y comunicarse mejor. Asimismo, Philip también se vuelve más independiente y establece relaciones más profundas. El siguiente eje es la *iluminación*, esta es principalmente naturalista, suave y realista, lo que ayuda a crear un ambiente natural y auténtico. Además, se emplea la luz de forma simbólica en algunas escenas clave para resaltar la tensión. En cuanto al *sonido*, cabría destacar que es una película diegética, es decir, todo lo que ocurre en la escena es lo que los personajes oyen y experimentan en su mundo ficticio. Por último y para finalizar esta segunda fase, resulta relevante destacar que la película es empática, es decir, la mayoría de la música, los efectos de sonido y la banda sonora están en armonía con el clima de la escena. La mayor parte de la película fue grabada en *localizaciones* reales, incluyendo la escuela y el hogar de la familia, lo que ayuda a dar una sensación de autenticidad y realismo a la historia.

- *Análisis cinematográfico de la película “El faro de las orcas”.*

Primera fase. Conocimiento de la película.

La película de “El faro de las orcas” está basada en hechos reales. La trama de la película se centra en Lola, una madre soltera que está luchando por cuidar de su hijo Tristán, un niño autista que se comunica muy poco y tiene dificultades para relacionarse con otras personas. Un día, mientras ven un documental sobre Beto (un guarda de un parque nacional en Argentina que trabaja en una isla remota) y su relación con las orcas, Lola tiene la idea de viajar hasta allí para ayudar a Tristán a conectarse con el mundo que lo rodea. Según ella, su hijo nunca había mostrado emoción alguna hasta que vio el documental por televisión. Lola y Tristán viajan a Argentina y comienzan a trabajar juntos para acercarse a las orcas con la ayuda de Beto, y cumplir así con el objetivo de ayudar a Tristán a desarrollarse emocionalmente. En cuanto al *género* de la película y la *época*, cabe señalar que es una película dramática. La historia en la que se basa la película ocurrió en la década de 1990, no obstante, fue

producida y estrenada en el año 2016, por lo que la época que representa no concuerda con el año de producción de esta.

Segunda fase. La ejecución del análisis.

Centrándonos en la *secuencia y el arco narrativo*, la película comienza cuando Lola, la madre de Tristán, ve un documental sobre Beto y su relación con las orcas (tal y como se ha señalado anteriormente). Madre e hijo viajan hasta a Argentina para conocerlo y, aunque al principio este se muestra un poco frustrado y reacio a ayudar a Tristán, finalmente acepta su presencia y comienza a enseñarle sobre las orcas. La experiencia de Tristán con las orcas le ayuda a conectarse con el mundo que lo rodea y a comunicarse de manera más efectiva. En cuanto al perfil de los *personajes* y la evolución de estos, cabe destacar en primer lugar a Beto, inicialmente solitario y cerrado, se ve obligado a abrirse y enfrentar sus sentimientos de soledad. Tristán, un niño retraído y desconectado al principio, encuentra en su experiencia con las orcas una forma de conectarse con la naturaleza y comunicarse mejor. Lola también experimenta un cambio en su relación con su hijo, aprendiendo a aceptar y valorar sus diferencias mientras Tristán se conecta con las orcas.

El siguiente eje por destacar es la *iluminación*, pues la mayoría de las escenas fueron grabadas en exteriores durante el día. La película utiliza la luz natural del sol para crear una imagen realista de la naturaleza. También se emplean luces artificiales en escenas interiores y nocturnas, principalmente para iluminar los rostros de los personajes y resaltar sus expresiones emocionales clave. En cuanto al *sonido*, la película sigue un enfoque diegético, donde todo lo que se escucha en pantalla forma parte de la experiencia de los personajes. La música y los efectos de sonido, compuestos por Pascal Gaigne, complementan la serenidad y belleza de las orcas y la isla, creando una atmósfera natural y empática. La mayor parte de la película se grabó en *locaciones* reales en la Patagonia.

- *Análisis cinematográfico de la película "Super hermano"*.

Primera fase. Conocimiento de la película.

La *trama* de la película se centra en Antón, un niño de 10 años que desea tener un hermano mayor "normal", ya que su hermano Buller presenta síndrome de autismo. Cuando un mando a distancia mágico cae del cielo, Antón descubre que puede convertir a Buller en un superhéroe y juntos se embarcan en una aventura para salvar el mundo. Centrándonos en el *género* de la película y la *época*, es necesario resaltar que esta aborda temas como el autismo, el acoso escolar y la discapacidad, destacando cómo el amor y la imaginación pueden superar las dificultades. Es una mezcla de comedia, aventura y drama familiar. Asimismo, cabe destacar que la película "SuperBrother" del año 2009 concuerda

con el año de producción, lo que significa que la historia y los acontecimientos representados en la película ocurren en la época en que fue producida.

Segunda fase. La ejecución del análisis.

En cuanto a la *secuencia* y el *arco* narrativo, se puede observar que la trama de "Super hermano" (tal y como se ha señalado anteriormente) se enfoca en la relación entre Antón y su hermano Buller, quien padece de autismo. Antón, quien se siente frustrado por la atención que su hermano requiere, anhela tener un hermano mayor que se adapte a los estándares socialmente aceptables. No obstante, tras adquirir habilidades sobrenaturales, Buller se convierte en el superhéroe que siempre ha soñado ser, utilizando sus poderes para proteger y asistir a su hermano. A medida que Buller asume su nueva identidad como "super hermano mayor", comienza a comprender el mundo desde la perspectiva de Antón y a valorar su relación con su hermano de manera más profunda y significativa. A pesar de que los poderes de Buller comienzan a desvanecerse, este enfrenta diversos desafíos para mantenerlos y poder seguir protegiendo a su hermano menor.

En cuanto al perfil de los *personajes* cabe señalar que los principales son Antón y su hermano menor Buller. A lo largo de la película, ambos personajes experimentan una evolución significativa. Antón comienza como un niño frustrado por la atención que su hermano necesita, y desea tener un hermano "normal". Sin embargo, a medida que la historia avanza, este comienza a comprender mejor a su hermano y su condición. Buller, por su parte, pasa de ser un niño con autismo a convertirse en un superhéroe con poderes sobrenaturales, lo que le brinda una nueva perspectiva sobre su relación con su hermano y lo impulsa a protegerlo y ayudar a los demás. Respecto a la *iluminación*, la película presenta una variedad de técnicas de iluminación que se utilizan para aumentar los niveles de significación y crear una atmósfera emocional en cada escena. Se emplean escenas de iluminación intensa y dramática para resaltar la emoción y la acción, mientras que la iluminación suave y cálida se utiliza para mostrar la intimidad y la conexión emocional entre los hermanos.

Respecto al *sonido*, cabría destacar que la banda sonora es en gran parte extradiegética, es decir, no forma parte del mundo sonoro que los personajes experimentan en la pantalla. La música en esta película también es empática, lo que significa que está en armonía con el clima emocional de la escena. Por último y para finalizar esta segunda fase, convendría mencionar que la mayor parte de la película se desarrolla en una ciudad suburbana de Suecia, aunque no se menciona específicamente su ubicación exacta. A lo largo de la película, se pueden ver varias ubicaciones y *localizaciones* reales, como la casa de los protagonistas, la escuela, etc.

- *Análisis cinematográfico de la película “Un viaje inesperado”, “El faro de las orcas” y “Super hermano”*

Tercera fase. La interpretación.

Tal y como se ha señalado anteriormente en el apartado número 3 de este estudio y con el objetivo de desarrollar esta tercera fase del análisis cinematográfico, se han recogido diferentes escenas con aspectos comunes de las tres películas seleccionadas. La agrupación de estas se ha realizado siguiendo la composición de la tabla 5 llamada “matriz para la tercera fase del análisis cinematográfico”. En total se han descrito 54 escenas (E.1. hasta E.54.) y todas ellas se encuentran agrupadas en distintos grupos y categorías.

El primero grupo recibe el nombre de “barreras socioeducativas”, en el cual se describen 26 escenas (desde E.1. hasta E.26.) que representan aquellas barreras o impedimentos que las personas con síndrome de autismo pueden encontrar tanto en el entorno social como en el educativo. En este primer grupo se encuentran nueve categorías, las cuales son: discriminación y acoso escolar, dificultades para comunicarse, problemas de adaptación a nuevos entornos, dificultad para entender y seguir instrucciones, dificultades para relacionarse, hipersensibilidad sensorial, inflexibilidad y pensamiento rígido y, por último, comportamiento estereotipado. Por otro lado, observamos el segundo grupo o familia llamado “estereotipos y falsas creencias”. En él encontramos once categorías, algunas de ellas son: los niños con autismo son superdotados, son impredecibles y propensos a tener rabietas, su diagnóstico es un proceso simple y sencillo, las personas con síndrome de autismo son apáticas, etc. Asimismo, resulta relevante destacar que en el señalado segundo grupo se han descrito 15 escenas (desde E.27. hasta E.41.) las cuales representan, en cierto modo, la visión estereotipada y las falsas creencias que existen sobre el síndrome de autismo. Del mismo modo y, en tercer lugar, encontramos el grupo llamado “formación”. En él se exponen 8 escenas que describen la formación y la respuesta educativa que se les ofrece a los niños que presentan este síndrome. La única categoría que se observa en este grupo es la llamada “respuesta educativa” y las escenas se presentan ordenadas desde la número 42 (E.42.) hasta la número 49 (E.49.). En último lugar, se encuentra el cuarto grupo llamado “inclusión” en el cual observamos cinco escenas descritas a partir de las acciones inclusivas que representan las tres películas (desde E.50. hasta E.54.). Las únicas dos categorías establecidas dentro de este cuarto grupo son las llamadas “propuestas inclusivas” y “eliminación de la exclusión”.

Asimismo, todos los datos mencionados anteriormente han sido recogidos en el software llamado “Atlas. Ti” (versión 8.4), el cual ha permitido analizar

grandes cantidades de datos de investigación cualitativa. Se han organizado, clasificado, etiquetado y visualizado los mismos de manera eficiente. Igualmente, este programa muestra el enraizamiento (también denominado fundamentación), el cual indica la relevancia, la importancia y la extensión de una categoría. Al observar y analizar este elemento se ha obtenido una respuesta sobre el número de citas que tenemos con ese código, por lo que – gracias a ello– será más sencilla la interpretación y la descripción de los resultados. Tras el adjunto del documento escrito con las 54 escenas en el programa anteriormente mencionado se han codificado los siguientes 4 grupos: barreras socioeducativas; estereotipos y falsas creencias; formación; y respuesta educativa. En primer lugar, cabe señalar que, de los cuatro grupos codificados (barreras socioeducativas, estereotipos y falsas creencias, formación y respuesta educativa), se observan más códigos en el grupo de barreras socioeducativas (45 en total) seguido de estereotipos y falsas creencias (37 códigos). Por otro lado, se observan los dos últimos grupos, los cuales tienen menor cantidad de códigos. El grupo de formación presenta 11 y el grupo de inclusión 7, por lo que, dentro del marco cinematográfico seleccionado, existen más escenas que abarcan y representan las barreras socioeducativas y los diferentes estereotipos y falsas creencias del síndrome de autismo que la formación educativa y la inclusión de estos.

Dentro de este primer gran grupo –llamado *barreras socioeducativas*– diferenciamos ocho categorías. Entre todos los desafíos o barreras que un niño con síndrome de autismo puede tener, en las películas se observan la dificultad para entender y seguir instrucciones, la discriminación y el acoso escolar que pueden sufrir, las estereotipias que presentan, la hipersensibilidad sensorial, la inflexibilidad junto al pensamiento rígido, los problemas de adaptación a nuevos entornos, las dificultades para comunicarse y los problemas de interacción social. Asimismo, se observa que, de todas las anteriores, existe mayor enraizamiento en la categoría de hipersensibilidad sensorial, seguida a su vez de las estereotipias y la discriminación y el acoso escolar. Es decir, dentro de las tres películas analizadas, las escenas representan –en mayor medida– a los personajes con autismo interpretando la aparición de hipersensibilidad sensorial ante estímulos sensoriales. Del mismo modo, aparecen también gran número de escenas representando la discriminación y el acoso que pueden llegar a sufrir, así como los movimientos estereotipados que pueden llegar a presentar en cualquier momento. Por último, cabe señalar otra de las categorías, la cual ha obtenido también un gran enraizamiento, pero no más elevado que el de las tres anteriormente mencionadas. Las escenas representativas de los problemas y las dificultades en la comunicación que las personas con síndrome de autismo pueden presentar son 5 en total. Igualmente, y en último lugar, cabe señalar que existen –dentro de este primer grupo– otras categorías con un enraizamiento

similar, pero menos elevado. Estas son: dificultades para entender y seguir instrucciones, inflexibilidad y pensamiento rígido, problemas para adaptarse y, por último, problemas de habilidades sociales.

Centrándonos en el segundo grupo codificado, llamado *estereotipos y falsas creencias*, se observan once categorías. Entre ellas se encuentran la apatía, el autismo como consecuencia de malos tratos y como enfermedad, las autolesiones y la violencia, la existencia de una cura, la fácil evaluación del síndrome, la falsa creencia de que son genios o superdotados, las habilidades de aprendizaje limitadas, la impredecibilidad e irritabilidad, las obsesiones intensas y el rechazo al contacto físico. De todas estas, encontramos mayor enraizamiento en las categorías de autolesiones y violencia, genios de un área específica, habilidades de aprendizaje limitadas y obsesiones intensas. Es decir, dentro del marco cinematográfico de las tres películas analizadas, existen más escenas que representan las cuatro anteriores categorías respecto a las once anteriormente mencionadas. Igualmente, es oportuno señalar que las restantes tienen un enraizamiento idéntico, pues el número de citas que existen con ese código es el mismo.

En cuanto al tercer grupo, llamado *formación*, se contempla una única categoría. Esta recibe el nombre de “respuesta educativa” y presenta un gran enraizamiento. Es decir, existen un total de 8 citas que tienen este código, por lo que se registran 8 escenas que representan la respuesta educativa ofrecida en las tres películas analizadas a los personajes con síndrome de autismo. Asimismo, es de gran importancia señalar las subcategorías de este grupo, pues estas exponen –en mayor detalle– la educación, las técnicas y las estrategias utilizadas por parte de los docentes en las películas seleccionadas. Se aprecian 10 subcategorías y, cada una de ellas recibe un nombre distinto. En primer lugar, se observa la subcategoría llamada anticipo de los acontecimientos, pues es una de las estrategias que se ponen en marcha en la película “Super hermano”. Al anticipar los acontecimientos a los niños con síndrome de autismo, se les proporciona información previa sobre lo que va a suceder y cómo van a ser las cosas, lo que puede reducir su ansiedad y estrés. En segundo lugar, se observa una segunda subcategoría llamada aprendizaje por asociación objeto-utilidad, pues en una de las películas utilizan este tipo de aprendizaje, en el cual el docente enseña palabras al niño con síndrome de autismo mostrando la imagen del objeto y diciendo, de manera oral, su utilidad. En tercer lugar, se observa la tercera subcategoría llamada aprendizaje por repetición, pues en varias ocasiones se utiliza esta técnica para la educación de los niños con autismo en la película “Super hermano”. Del mismo modo, existen otras siete subcategorías y entre ellas se encuentran la atención individualizada, las ayudas visuales, la exclusión, las instrucciones, el logro personal, la relación entre un objeto y su imagen y, por último, la resolución de problemas. Igualmente, resulta significativo

señalar que, tanto de estas siete como de las tres subcategorías anteriormente mencionadas, se observa mayor enraizamiento en la llamada “atención individualizada”, es decir, la respuesta educativa ofrecida a los niños con síndrome de autismo –dentro del marco cinematográfico de las tres películas analizadas– es individualizada.

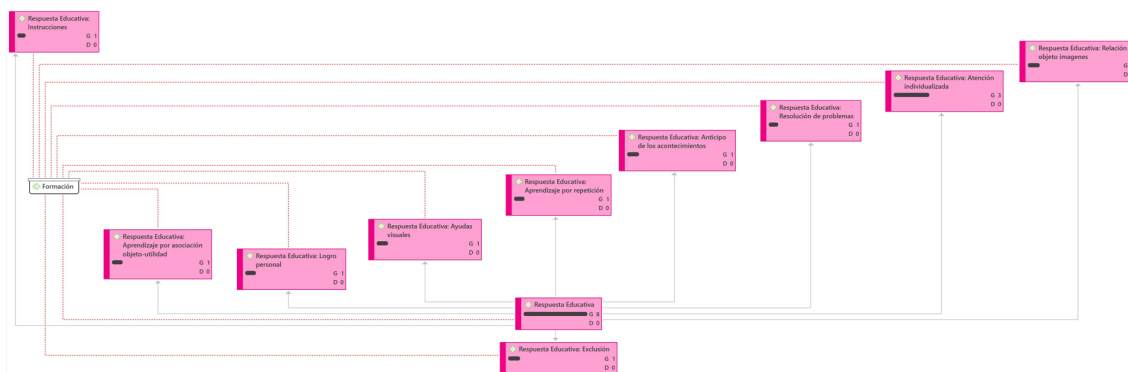


Figura 3. Red conceptual del grupo “formación”.

Fuente: elaboración propia

En último lugar, se encuentra el grupo llamado *inclusión*. De los cuatro grupos codificados, este se encuentra con el menor número de códigos (7 en total). No obstante, se observan dos subcategorías, las cuales reciben el nombre de “eliminación de la exclusión” y “propuestas inclusivas”. De estas dos observamos mayor enraizamiento la primera, pues existen unas cuatro escenas las cuales tratan de incluir a los niños con síndrome de autismo.

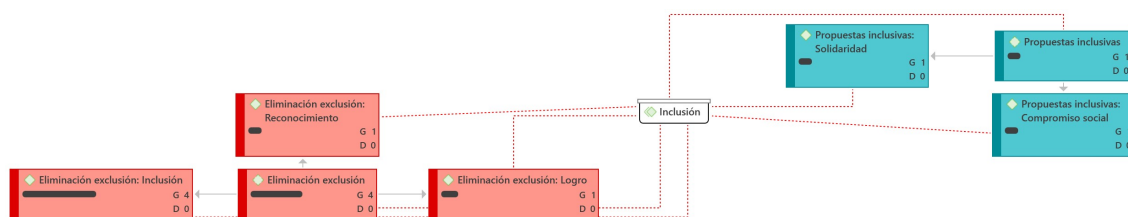


Figura 4. Red conceptual del grupo “inclusión”.

Fuente: elaboración propia.

Otro de los aspectos importantes a destacar –dentro de este apartado de resultados– es la elaboración de un documento que consta con la descripción de las 54 escenas y su respectiva codificación. Esto muestra, con mayor detalle, la codificación que recibe cada escena y la descripción de esta, por lo que puede observar la relación entre ambas cosas. Por ejemplo, la primera escena (E.1) se ha codificado a través del grupo de barreras socioeducativas y la categoría de discriminación y acoso escolar, pues su descripción es la siguiente: Rick y Brian

se meten con los hermanos, burlándose de ellos y llamándoles “retrasados”. Esta escena hace referencia a situaciones de acoso y de discriminación hacia los dos hermanos con síndrome de autismo, debido a lo cual se codifica dentro del grupo y categoría anteriormente mencionados. En definitiva, la creación de este documento muestra los resultados obtenidos de forma más clara, pues es un documento que junta tanto la escena como el grupo y la categoría correspondientes, algo que –hasta ahora– se había mostrado por separado.

Por otro lado, cabe destacar que, gracias al programa Atlas. Ti, se han creado cuatro redes, una para cada uno de los grupos codificados. Estas redes han permitido ayudar a representar y explorar las estructuras conceptuales de este análisis cualitativo. Las redes en Atlas. Ti también permiten la exploración visual de los datos, lo que puede facilitar la identificación de patrones y relaciones entre los conceptos de manera más clara e intuitiva. Esto puede ayudar a obtener una comprensión más profunda y detallada de los datos y a identificar posibles relaciones y patrones que podrían no ser evidentes a simple vista.

En este estudio se han incorporado algunas representaciones gráficas de dichas redes conceptuales con el objetivo de ilustrar y visualizar de manera efectiva las relaciones y estructuras fundamentales investigadas. Específicamente, se han incluido dos redes conceptuales, identificadas como la figura número 3 y la figura número 4.

4.2. Discusión y conclusiones

En base a los resultados obtenidos se puede deducir que las tres películas seleccionadas abordan escenas que representan –en gran medida– las limitaciones sociales y educativas que las personas con autismo presentan, pues el síndrome de autismo abarca un amplio grupo de trastornos que definen las limitaciones en las relaciones sociales, los patrones de conducta repetitivos y la alteración de la comunicación, tanto verbal como no verbal (Valdez y Cartolin, 2019). Teniendo en cuenta el enraizamiento obtenido en el análisis cualitativo realizado en Atlas. Ti de las categorías de este primer grupo (el cual se ha comentado en el apartado anterior) se realizan las siguientes reflexiones:

En primer lugar, observamos que aparecen varias escenas que representan una de las características más significativas del síndrome de autismo: la hipersensibilidad sensorial. Según el DSM-5 (2013), la aparición de hiper o hiporreactividad ante estímulos sensoriales es una de las peculiaridades vinculadas al síndrome de autismo. Asimismo, la hipersensibilidad se manifiesta como una sobrecarga sensorial que afecta a uno o varios sentidos (Howe y Stagg, 2016), en situaciones o niveles de intensidad que, por el contrario, no son

molestos para otras personas (Dunn, 1997; Willey, 1999). Esta puede resultar una barrera o limitación socioeducativa porque pueden generar en las personas con síndrome de autismo un estado de alerta permanente, estrés, confusión y distintas conductas de hipervigilancia (González y Ruiz, 2021).

En segundo lugar, cabe señalar que existen también –dentro de las tres películas seleccionadas– gran cantidad de escenas en las que se muestra otra de las grandes barreras socioeducativas. Se observan distintas situaciones de discriminación y de acoso escolar hacia los personajes que encarnan personas que presentan autismo y, a grandes rasgos, el síndrome de autismo es susceptible a una discriminación masiva (Casella, 2021). A diferencia de otras épocas, durante todo el siglo XXI se ha incrementado el número de niños que son discriminados debido a su condición tanto física como verbalmente (Casella, 2021).

Del mismo modo –siguiendo dentro del grupo de barreras socioeducativas– observamos cómo las películas han representado las estereotipias y los movimientos estereotipados en varias de las escenas, pues es una de las características de este síndrome junto a las limitaciones en la interacción social y en la comunicación (Crissen et al., 2017). Las estereotipias son manifestaciones neuroconductuales que consisten en movimientos repetitivos y de patrón fijo sin ninguna finalidad (Muñoz et al., 2005). Estas cumplen siempre tres características: se repiten siempre de la misma forma, el movimiento producido no va orientado a ningún objetivo y el patrón conductual que se produce es siempre morfológicamente igual (Muñoz et al., 2005). Asimismo, y para concluir la discusión sobre este primer grupo, cabe destacar la última de las cuatro categorías que mayor enraizamiento ha presentado, pues las películas –en su totalidad– han mostrado a los personajes con síndrome de autismo teniendo dificultades a la hora de comunicarse, siendo esta una de las grandes características más significativas de este síndrome. Tal y como indicó Palomo (2014), en este trastorno existen deficiencias permanentes en la interacción y en la comunicación social en diversos contextos.

Por otro lado, teniendo en cuenta los resultados presentados en el apartado anterior y, centrándonos ahora en el segundo grupo (estereotipos y falsas creencias), encontramos un gran número de categorías, las cuales exponen todas las escenas que representan diferentes mitos y estereotipos existentes en la sociedad sobre el síndrome de autismo. Generalmente hablando, la falta de conocimiento respecto al tema y la difusión de las mentiras sobre este síndrome genera diferentes mitos que pueden impedir u obstaculizar el apoyo, la comprensión y la aceptación del mismo. Una de las posibles causas de los errores sobre el síndrome de autismo es la limitada formación que

manejamos, pues da origen a una serie de visiones erróneas sobre lo que es el autismo y sobre las personas que lo presentan (Cabezas y Fonseca, 2007). Desde que Leo Kanner, en el año 1943, dio nombre al conjunto de síntomas que ahora se conoce como Trastorno del Espectro Autista (DSM-V, 2014), han surgido muchas ideas erróneas a su alrededor (Colombo, 2017). Entre ellas se encuentran: el autismo se origina por una relación fría con la madre o por malos tratos por parte de la misma, el autismo puede curarse y las personas con autismo combinan un funcionamiento cognitivo general bajo con algunas habilidades excepcionales (Colombo, 2017). Teniendo en cuenta estas reflexiones y los resultados obtenidos en el apartado anterior, se puede deducir que existe una visión estereotipada y diferentes falsas creencias sobre este síndrome.

En cuanto al tercer grupo codificado llamado “formación”, se han de señalar diferentes elementos. Dentro de este grupo existe solo una categoría llamada “respuesta educativa”, por lo que, en las tres películas seleccionadas, aparecen varias escenas que representan la respuesta educativa ofrecida a los personajes que interpretan niños con autismo. Asimismo, cabe destacar que 9 de las 10 subcategorías son la representación de escenas educativas positivas, no obstante, existe 1 escena que representa la exclusión de dos hermanos autistas en un centro ordinario. Existen muchos obstáculos y barreras que deben enfrentar las familias y los estudiantes con autismo derivadas del proceso de escolarización, el sistema escolar y la organización del currículo (Echeita et al., 2021). A pesar de esto, cabe señalar que en la actualidad los estudiantes con TEA serán escolarizados preferiblemente en centros u aulas ordinarias, siempre con las modificaciones y ajustes que sean necesarios en función de las necesidades de cada alumno (Gutiérrez et al., 2020). Con el propósito y el objetivo de escolarizar al alumnado en centros ordinarios, algunas comunidades autónomas han desarrollado aulas de apoyo específico para alumnos con TEA, a las que los alumnos acuden en periodo variable mientras que comparten, a su vez, las horas lectivas con el grupo ordinario (Gutiérrez et al., 2020). En último lugar, es necesario destacar que se observan diferentes escenas que representan situaciones y estrategias de aprendizaje utilizadas en la actualidad como el aprendizaje por repetición y por asociación objeto-utilidad, el anticipo de acontecimientos, relación de objeto-imagen, distintas ayudas visuales, etc.

En último lugar y en cuanto al cuarto grupo llamado “inclusión”, resulta relevante señalar que es el grupo con menos códigos obtenidos, por lo que, dentro del marco cinematográfico de las tres películas analizadas, no aparecen gran cantidad de escenas representando la inclusividad. No obstante, cabe señalar que, a pesar de que se observa pequeña variedad de escenas inclusivas, las existentes tratan la inclusión desde un punto de vista emocional y respetuoso,

pero en todo momento quedan representados desde el modelo médico-rehabilitador (Illán y Molina, 2011).

Por último, y para finalizar este estudio, volviendo a los objetivos marcados al inicio de este estudio y centrándonos –principalmente– en los tres primeros, se establecen las siguientes conclusiones:

- Las películas representan algunas de las características más significativas del síndrome de autismo, por lo que, a través de su visionado, se puede conocer en qué consiste el síndrome y, de esta manera, comprenderlo mejor.
- Existen gran cantidad de escenas representativas de las barreras y limitaciones socioeducativas que, tanto las familias como las personas con autismo, enfrentan en su día a día.
- Dentro de la cultura popular del cine se representan una gran cantidad de falsas creencias sobre el síndrome de autismo, tales como la creencia equivocada de que el autismo puede ser curado y la noción falsa de que es el resultado de malos tratos.
- El síndrome de autismo es representado en las películas bajo una visión estereotipada del mismo, ya que se puede observar como en todas las películas se refieren a este síndrome como algo negativo o problemático, sin mostrar la diversidad del autismo ni las habilidades y fortalezas de las personas que lo presentan. Esta representación estereotipada puede perpetuar mitos y prejuicios sobre el autismo en la sociedad.
- La respuesta educativa ofrecida a los personajes con autismo en las películas es similar a la de nuestra realidad actual, completamente alineada con la discriminación hacia dichas personas, tratando la inclusión de los niños en las escuelas desde el plano de la educación tradicionalista, concentrada en la rehabilitación del alumnado para que este pueda llegar a ser incluido en las aulas regulares.
- Las películas ofrecen una visión profunda y detallada de cómo se ve y se siente el autismo, llegando a observarse escenas en las que los niños no son comprendidos, ni sus derechos respetados.

Referencias bibliográficas

- Anderson, J., Richmond, R. (productores) y Champion, G. (director). (2004). *Miracle Run* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Samuel Goldwyn Productions.
- Aristizábal, J. y Pinilla, O. (2017). Una propuesta de análisis cinematográfico integral. *Revista Kepes*, 15, 11-32.

- Aristizábal, J. Pinilla, O. y Vásquez, C. (2016). Tendencias contemporáneas del análisis cinematográfico en Colombia. *Revista Nexus Comunicación*, 20, 86-103.
- Bellido, A. (1998). El aprendizaje del cine. *Comunicar*, 11, 13-20.
- Beltrán, M. y Tendlarz, S. E. (2017). El autismo en el cine y en los documentales. *Acta Académica*. 1-6.
- Cabezas, H. y Fonseca, G. (2007). Mitos que manejan padres y madres acerca del autismo en Costa Rica. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 7(2), 1-18.
- Casella, C. (2014). Causas de la discriminación al autismo infantil durante el siglo 20 y 21. (Trabajo de investigación. Monografía). Centro Educativo Particular San Agustín, Lima, Perú.
- Colombo, M. (30 de marzo de 2017). *Mitos y verdades del autismo*. Psyciencia.
- Crissen, E. Fonseca, R. Núñez, N. Noguera, L. M. y Sánchez, L. (2017). Características sensoriomotoras en niños con trastorno del espectro autista. *Revista Latinoamericana de Hipertensión*, 12(5), 119-124.
- Cruz, L. (2021). La difusión del cine colaborativo: Métodos y beneficios multidireccionales de la difusión de los cines de participación. *Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, 22, 317-338.
- Del Moral, M. E. y López-Bouzas, N. (2021). Diferentes capacidades representadas en la animación infantil: una mirada inclusiva. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 10(1), 20-39.
- Dunn, W. (1997). The impact of sensory processing abilities on the daily lives of young children and their families: A conceptual model. *Infants & Young Children*, 9(4), 23-35.
- Echeita, G., Cañadas, M., Gutiérrez, H., y Martínez, G. (2021). De la Cuna a la Escuela. El Turbulento Devenir Durante la Primera Transición Educativa de Alumnado Autista. *Qualitative Research in Education*, 10(2), 116-143.
- González, B. y Ruiz, D. (2021). Hipersensibilidad sensorial en el entorno escolar. La experiencia escolar de Isabel y Emmit. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 121-136.
- Gutiérrez, C. Hernández, C. Plaza, M. Sánchez, C. E. Verde, M y Vidriales, R. (2020). El alumnado con trastorno del espectro del autismo en España. Análisis de la distribución autonómica y de los modelos educativos existentes. *Riberdis*, 1-46.

- Howe, F. E. y Stagg, S. D. (2016). How sensory experiences affect adolescents with an autistic spectrum condition within the classroom. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(5), 1656-1668.
- López Serrano, M. J. (2019). El cine como propuesta pedagógica en el alumnado del Grado de Maestro en Educación Primaria. *El Futuro Del Pasado*, 10, 327–341.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 340, de 30 de diciembre, 122868-122953.
- Monjas, M. I. y Arranz, F. (2011). El cine como recurso para el conocimiento de las personas con discapacidad: Veinticinco películas de la última década. *Revista De Medicina Y Cine*, 6(2), 55–68.
- Morales, J.M. (productor) y Olivares, G. (director). (2016). *El faro de las orcas* [cinta cinematográfica]. España: Wanda Visión S.A.
- Muñoz, J. A., Palau, M., Díaz, F., Aznar, G., Veizaga, J. G., Valls, A., Salvadó, B., Maldonado, A. (2005). Fisiopatogenia de las estereotipias y su relación con los trastornos generalizados del desarrollo. *Revista de Neurológica*, 41(1), 139-147.
- Núñez, P. Cutillas, M. J. y Álvarez, E. (2020). Cine como herramienta de aprendizaje creativo en Educación Primaria. *Estudios sobre educación*, 38, 233-251.
- Palomo, R. (2014). DSM-5: la nueva clasificación de los TEA. Recuperado de <https://apacu.info/wp-content/uploads/2014/10/Nueva-clasificaci%C3%B3n-DSMV.pdf>
- Sandgren, A. (productor) y Larsen, B. (director). (2009). *SuperBrother* [cinta cinematográfica]. Dinamarca: Nordisk film.
- Valdez, G, y Cartolin, R. (2019). Desafíos de la inclusión escolar del niño con autismo. *Revista Médica Herediana*, 30 (1), 60-61.