



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación
Grado en Educación Infantil

**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL
JUEGO CON PERSONAS CON AUTISMO EN
EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL**

Realizado por Clara Martín Reques

Tutor académico Andrés Palacios

Junio 2014

ÍNDICE

1. Resumen/ Abstract
2. Palabras clave
3. Justificación
4. Objetivos
5. Fundamentación teórica
 - 5.1. Trastornos del Espectro Autista
 - 5.1.1. Evolución histórica
 - 5.1.2. Posibles causas
 - 5.1.3. Actualidad
 - 5.1.4. Aspectos educativos
 - 5.2. El juego
 - 5.3. Juego y autismo
6. Diseño de intervención
 - 6.1. Adaptación del espacio
 - 6.2. Calendarización de la propuesta
 - 6.3. Objetivos
 - 6.4. Metodología
 - 6.5. Áreas de intervención
 - 6.6. Trabajo con la familia y comunidad educativa
 - 6.7. Trabajo interdisciplinar
7. Puesta en práctica y análisis
8. Conclusiones finales
9. Referencias bibliográficas
10. Anexos

1. RESUMEN/ ABSTRACT

En el siguiente trabajo se presenta una propuesta de intervención para lograr el juego funcional en personas con autismo, pudiendo llegar incluso al juego simbólico. En primer lugar se realiza una revisión histórica acerca del autismo, buscando los autores más importantes que han definido el término. A continuación se revisan las teorías del juego y del juego en personas con autismo para llegar, en último lugar, a la propuesta de intervención. Esta propuesta ha sido llevada a la práctica para poder comprobar su viabilidad.

ABSTRACT

In the following project it is presented a proposal of intervention that seeks for autistic persons satisfactorily participating in functional play, and even in symbolic play.

Firstly, a historical overview of autism is carried out, mentioning the most important authors who have defined the term. Theories of play are then revised, both in general terms and in relation to autistic persons. Thus, it is finally reached a proposal of intervention which has been put into practice in order to check for its viability.

2. PALABRAS CLAVE

Autismo – Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) – Trastorno del Espectro
Autista (TEA) – Juego – Educación Infantil – Intervención

3. JUSTIFICACIÓN

A lo largo de la vida nos hemos encontrado con el autismo en varias ocasiones: como voluntaria, de prácticas, en el entorno laboral... y siempre nos ha resultado un trastorno “especial”. Quizá una frase de Rivière sirva para ilustrar este interés por el mismo: “El autismo nos fascina porque supone un desafío para algunas de nuestras motivaciones más fundamentales como seres humanos.” (Rivière, 2011, p. 17)

Al relacionarnos con diferentes personas con autismo (algunas, niños; otras, adultos) siempre hemos sentido una gran fascinación, incluso algo de admiración. Hemos podido descubrir que cada uno es totalmente diferente a los demás (como el resto de personas), que lo que funciona con uno no tiene por qué funcionar con todos (de nuevo, como el resto de personas) y que la relación con ellos es especial: Hay que desarrollar cauces diversos de comunicación, prestar atención a cada movimiento, a cada palabra y, sobre todo, observarnos a nosotros mismos para ser capaces de transmitir lo que deseamos transmitir. Gracias a ello, las personas con autismo no solo nos permiten aprender de ellos, sino también de nosotros mismos.

Creo que este ha sido el punto de partida para desarrollar este proyecto: la fascinación, el deseo de saber más acerca del autismo y las ganas de actualizarnos con un tema que estaba algo olvidado. A partir de aquí hemos querido desarrollar una propuesta que resulte útil en un aula de educación infantil y que cubra un campo al que normalmente no se le presta tanta atención como a otros: el juego.

En la actualidad, los docentes de educación infantil se encuentran con alumnado variado en las aulas, lo cual puede ser una fuente de enriquecimiento. Entre esta diversidad, aparece el alumnado con necesidades educativas especiales. Dado que el autismo está presente en la sociedad, lo estará también en las aulas de educación infantil y, en ocasiones, un docente no sabe cómo reaccionar ante esta situación. Por esta razón, consideramos de gran interés conocer el autismo y saber cómo relacionarse con él. Por tanto, este trabajo no engloba solamente la propuesta de intervención, sino, también, diferentes pautas que podemos seguir para que un niño con autismo saque el mayor provecho de su paso por la escuela.

En el aula de educación infantil se desarrollan muchos aprendizajes, la mayoría de los cuales se hacen (o deberían hacerse) jugando. En este punto, un niño con autismo, para quien el juego no es lo mismo que para los demás, ya parte con desventaja. Si queremos que este se integre en la vida del aula, del centro y de la sociedad, podemos empezar por introducirle en el juego, a través del cual irá integrándose en los demás campos mediante el desarrollo de múltiples capacidades (como el resto), siendo quizá la más importante la capacidad de relacionarse con otros niños. Si conseguimos que tenga experiencias positivas en las relaciones sociales desde la etapa infantil, estará motivado hacia las relaciones personales en otros momentos de su vida y sabrá cómo hacerlo.

4. OBJETIVOS

- Repasar el tratamiento histórico que ha tenido el autismo.
- Conocer diferentes herramientas educativas que se pueden utilizar con personas con autismo.
- Revalorizar el juego y utilizarlo como herramienta educativa en la intervención con niños con autismo.
- Exponer una propuesta de intervención útil para desarrollar el juego en un niño con autismo.

5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

5.1. TRASTORNOS DE ESPECTRO AUTISTA

5.1.1 Evolución histórica

La primera persona que comienza a hablar de autismo y a concretar rasgos esenciales en las personas con este síndrome fue **Leo Kanner** (1943). Tras el estudio exhaustivo de los casos individuales de 11 niños, este encuentra rasgos específicos y características comunes esenciales. Aparece entonces un nuevo “síndrome”, caracterizado para Kanner por la incapacidad de relacionarse con las personas o situaciones de los sujetos que él estudió. De su artículo destaco las siguientes características comunes que consideró propias del autismo:

- *Incapacidad para relacionarse*: Como hemos comentado antes, para Kanner el niño con autismo parece disfrutar más de estar solo e ignora lo que ocurre a su alrededor.
- *Carencia de postura anticipatoria ante los padres*: El niño con autismo no parece anticiparse a los movimientos de la madre, como cogerle en brazos; tampoco acomoda su postura a los movimientos externos de otras personas.
- *Trastornos del lenguaje*: Ocho de los once niños que Kanner estudió desarrollaron el lenguaje; tres, permanecieron mudos. De los primeros, la mayoría no lo utilizó para transmitir significados: Su lenguaje se reducía a repeticiones de palabras o frases que habían memorizado previamente.
- *Excelente memoria mecánica*: Los niños que desarrollaron lenguaje eran capaces de repetir, de forma mecánica, versos, poemas, nombres zoológicos, etc.
- *Ecolalia demorada*: La memorización de las palabras o frases podía repetirse inmediatamente o con un espacio temporal amplio.
- *Literalidad*: El significado de las palabras parece ser inflexible en el caso de los niños descritos por Kanner.
- *Repetición de los pronombres personales tal y como se oyen*: Esto da lugar a una inversión pronominal, es decir, que se refieren a sí mismos como “tú” y a otras personas como “yo”.
- *Problemas con la comida*: La mayoría de los niños estudiados tuvieron desórdenes

alimenticios en los primeros años de vida.

- *Gran perturbación ante ruidos fuertes u objetos que se mueven:* Parece ser que no reaccionaban tanto al ruido sino al elemento perturbador de su soledad, ya que ellos mismos a veces hacían ruido o movían objetos de forma rápida.
- *Acciones repetitivas y deseo por mantener la igualdad:* Los cambios de rutina o las modificaciones de posición de los objetos hacían que los niños reaccionaran con ansiedad, recuperando la tranquilidad si todo retomaba su curso.
- *Limitación en la variedad de las acciones espontáneas:* Una situación, actuación o frase no parece completa si no se realiza exactamente igual que la primera vez que fue construida.
- *Buena relación con los objetos que le interesan:* Pueden jugar o manipular durante horas objetos que despiertan su interés.
- *Relaciones personales diferentes:* Los niños no parecían mostrar atención a las personas y preferían jugar solos; mantenían mejor relación con las fotografías de personas que con las personas en sí.
- *Potencial cognitivo:* Aunque se consideraba que estos niños tenían serias limitaciones cognitivas, para Kanner esto no parecía ser así.
- *Aspecto físicamente normal:* Los exámenes físicos no encontraron grandes diferencias con los de otros niños de su edad.
- *Procedencia de familias inteligentes:* Kanner encontró un denominador común en los familiares de los niños estudiados: todos provenían de familias cuyos padres y madres eran licenciados o con estudios completos.

Además de enumerar ciertos rasgos similares en los niños con autismo, Kanner los diferencia de la esquizofrenia, diagnóstico con el que alguno de los niños había sido etiquetado. Por otro lado, tras el paso de los años, encuentra en los niños una ligera mejoría. Por último, se comenta brevemente en la obra de Kanner que las familias de las que provienen los niños eran frías en su afecto, culpándolas en cierto modo del aislamiento de sus hijos. Esta idea ha sido transmitida a lo largo de los años y, aún a día de hoy, hay personas que culpabilizan a los padres del comportamiento de sus hijos con autismo.

Hans Asperger, en 1944, propone un nuevo síndrome asociado, pero diferente, al autismo definido por Kanner. En su artículo *Die „Autistischen Psychopathen“ im Kindesalter* (1943),

presenta el término “psicopatía autista” tras un análisis de cuatro casos clínicos como ejemplo. Caracteriza entonces el cuadro clínico de la psicopatía autista por:

- Características físicas:
 - Los niños con autismo pierden los rasgos infantiles de forma temprana.
 - La mirada suele ser ausente y no se fija en las personas y objetos con atención, siendo muy raro que mantengan contacto ocular con otras personas.
 - En el lenguaje corporal también se encuentran carencias.
- Inteligencia:
 - Son capaces de producir ideas originales, pero tienen mayor dificultad para asimilar los contenidos y conocimientos que para un adulto pueden resultar importantes.
 - El uso del lenguaje es original y literal.
 - Presentan intereses muy concretos y con frecuencia alejados de la realidad.
 - Madurez temprana para comprender el arte.
 - Capacidad de autoobservación.
 - Dificultades de aprendizaje.
 - Problemas de atención activa.
- Comportamiento en el grupo social:
 - El comportamiento social es el signo más claro de la alteración.
 - Problemas de afectividad.
 - En ocasiones hay autolesiones y parecen actuar con “malicia”.
 - Problemas en las rutinas básicas.
 - Acciones estereotipadas.
 - Siguen sus propios impulsos e intereses, lo cual genera habitualmente conflictos en el núcleo familiar.
 - Problemas de relación con su grupo de iguales debido a sus “comportamientos raros”
- Impulso y afecto:
 - Problemas de adaptación intuitiva a diversas situaciones.
 - Bajo deseo sexual, aunque alta actividad sexual mediante la masturbación.
 - En ocasiones aparecen rasgos sádicos y uso de palabras obscenas.
 - Hipersensibilidad ante estímulos táctiles o auditivos.

- Déficit emocional, aislamiento.
- Egocentrismo.
- Falta de respeto de la distancia personal.
- Relación extraña con los objetos; afán por coleccionarlos y alinearlos.
- Falta de interés ante el cuidado del cuerpo.
- Ausencia de sentido del humor.
- Nostalgia hacia lugares conocidos y apego a animales o personas concretas.
- Factores genéticos y biológicos
 - Aparente heredabilidad del trastorno.
 - Mayor incidencia en varones.
 - Mayor frecuencia en hijos únicos.

Asperger distingue los diferentes niveles de competencia que encontramos en las personas con autismo, de menor a mayor competencia, quedando en medio un gran abanico de posibilidades. El autor presenta la dificultad de adaptación al contexto social como el mayor problema de una persona con autismo. Añade que las personas con mayor nivel cognitivo presentan menos conflictos en este campo, aunque resultan complejas sus relaciones sociales. Para finalizar, puntualiza que las personas con autismo tienen cabida dentro de la sociedad si se consiguen desarrollar e integrar socialmente.

Siguiendo a **Happé** (1994) encontramos similitudes y diferencias entre ambos autores:

Cuadro 1: Comparativa de las teorías de Kanner y Asperger: similitudes. Elaboración propia.

	Kanner	Asperger
Término utilizado	Autismo.	Psicopatía autista.
Dificultad social	Es innata y perdura a lo largo de toda la vida.	Es constitucional y perdura lo largo de toda la vida.
Características principales	Escaso contacto ocular, estereotipias, resistencia al cambio e intereses especiales por determinados objetos.	Escaso contacto ocular, estereotipias, resistencia al cambio e intereses especiales por determinados objetos.
Apariencia física	Normalizada.	Normalizada, aunque pierden los rasgos infantiles a una edad temprana.
Diagnóstico diferencial	Diferente a la esquizofrenia.	Diferente a la esquizofrenia.
Rasgos familiares	Retracción, incompetencia social e inteligencia.	Retracción, incompetencia social e intereses especiales.

Cuadro 2: Comparativa de las teorías de Kanner y Asperger: diferencias. Elaboración propia.

	Kanner	Asperger
Capacidad lingüística	No hay función comunicativa. La fonología y el vocabulario son excelentes.	Fluidez en el lenguaje. Libertad y originalidad en su uso.
Capacidades motrices	La mayoría de sus casos presentan destreza motriz. Hábiles en motricidad fina.	Torpeza tanto en motricidad fina como gruesa.
Capacidad de aprendizaje	El aprendizaje mejora con la repetición memorística.	El aprendizaje se realiza mejor si el niño puede producir de forma espontánea.

Uta Frith (1991) reflexiona sobre la teoría de la mente en el autismo. La teoría de la mente nos permite hacer inferencias sobre las acciones de los demás, sus pensamientos o emociones; mentalizamos sobre lo que no se ve. Tras la revisión de varios experimentos realizados anteriormente, encuentra que la mayoría de los niños con autismo no son capaces de atribuir estados mentales. Para desarrollar la teoría de la mente es necesaria la capacidad de atribuir estados mentales, pero también la experiencia propia. Las personas con autismo poseen los prerrequisitos para adquirir la teoría de la mente, sin embargo, entienden la conducta sin más, sin plantearse los estados mentales que la provocan, por lo que no asimilan experiencias de estados mentales previos a una conducta determinada. El déficit en la teoría de la mente afecta a las relaciones sociales y a la forma de comunicación de un niño con autismo, entre otras cosas.

Rivière (2001) reflexiona sobre los diferentes grados de autismo, utilizando para ello el concepto “espectro autista” desarrollado anteriormente por Wings (1995, citado en Rivière 2001). Para comprender este concepto se basa en dos ideas:

- El autismo no es solo un conjunto de síntomas, sino que se define por la conducta; se puede asociar a trastornos neurológicos muy variados.
- A los síntomas propios del autismo les acompañan retrasos y alteraciones del desarrollo que no son cuadros de autismo.

En el espectro autista hay seis dimensiones, con cuatro niveles cada una, que pueden ayudar mucho tanto en el diagnóstico como en la intervención del autismo.

Cuadro 3: Dimensiones del espectro autista según Rivière. Elaboración propia.

<p><i>Trastornos cualitativos de la relación social</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aislamiento completo. 2. Vinculación con algún adulto. 3. Relaciones inducidas con iguales. 4. Alguna motivación hacia la relación con iguales. 	<p><i>Trastornos de las funciones comunicativas</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ausencia de comunicación. 2. Peticiones sin signos. 3. Signos de pedir. 4. Conductas comunicativas.
<p><i>Trastornos del lenguaje</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mutismo. 2. Ecolalia. 3. Algunas oraciones. 4. Lenguaje discursivo. 	<p><i>Trastornos y limitaciones de la imaginación</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ausencia de juego simbólico. 2. Juegos funcionales repetitivos. 3. Ficciones extrañas. 4. Ficciones complejas como recurso para aislarse.
<p><i>Trastornos de la flexibilidad</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estereotipias simples. 2. Rituales simples. Resistencia a cambios. 3. Rituales complejos. Apego a objetos. 4. Contenidos limitados de pensamiento. Intereses poco funcionales. 	<p><i>Trastornos del sentido de la actividad</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conductas sin propósito. 2. Actividades funcionales breves dirigidas desde fuera. 3. Conductas autónomas cuyo sentido no se entiende bien. 4. Logros complejos, pero que no se engloban en la imagen de un “yo proyectado en el futuro.

Resumiendo, y siguiendo las palabras de Rivière, encontramos tres etapas diferenciadas en cuanto al estudio del autismo y la intervención educativa:

- Primera etapa: 1943 a 1963.

Se considera el autismo como un trastorno fundamentalmente emocional consecuencia de las relaciones deficientes con las figuras de crianza. Esta afirmación está desestimada en la actualidad.

- Segunda etapa: 1963 a 1983.

Se abandona la idea de los padres culpables y se focaliza la educación como tratamiento principal del autismo, desarrollándose técnicas de modificación de conducta específicas y centros educativos dedicados especialmente a las personas con autismo y sus familiares.

- Enfoque actual: desde 1983 hasta la actualidad.

Se considera el autismo desde una perspectiva evolutiva, como un trastorno del desarrollo (actualmente se engloba dentro de los “trastornos generalizados del desarrollo”). Respecto a la educación, se ha llegado a un punto más pragmático y natural y menos artificial,

centrado en la comunicación como base para el desarrollo. Además se habla no solo de niños con autismo, sino también de adultos con autismo, los grandes olvidados hasta ahora.

5.1.2 Posibles causas del trastorno del espectro autista

Lorna Wing (1981) resume las dos teorías que había hasta el momento: Por un lado, las causas emocionales del autismo, y por otro, las causas físicas.

- *Causas emocionales*: Fue Kanner quien atribuyó por primera vez las causas emocionales del autismo. En su opinión, y en la de otros psiquiatras de la época, el autismo estaba causado por las personalidades frías de sus padres. Los estudios posteriores no fueron capaces de demostrar esta hipótesis.
- *Causas físicas*: La hipótesis de la causa orgánica cobra más fuerza al desestimar la causa emocional. Tras diversas investigaciones, aún no se ha encontrado una causa física clara, aunque se habla de un daño cerebral en término genérico. Frith establece que el autismo es un trastorno del desarrollo, idea que sigue vigente en la actualidad.

Martos-Pérez (2005) añade otra posible causa a las dos mencionadas anteriormente, basándose en **Baron-Cohen** y otros (1985) (citado en Martos-Pérez, 2005). Recoge la propuesta de que el autismo está causado por la incapacidad de atribuir estados mentales a otras personas, es decir, por el incorrecto *funcionamiento de la teoría de la mente*. Esto hace que la persona con autismo no entienda el mundo que le rodea y, por tanto, presente conductas extrañas. En la actualidad esta hipótesis también está vigente.

5.1.3 Situación actual del trastorno del espectro autista

Actualmente, siguiendo el DSM-IV-TR se considera el autismo como un trastorno generalizado del desarrollo junto con otros trastornos con características similares.

En el DSM-IV-TR se especifican diferentes trastornos generalizados del desarrollo caracterizados por problemas en varias áreas:

- Habilidades para la interacción social.
- Habilidades para la comunicación.

- Presencia de comportamientos, intereses o actividades estereotipadas.

TRASTORNO AUTISTA

Los criterios para el diagnóstico (similares en la CIE-10) de dicho trastorno son los siguientes:

A) Un total de al menos seis puntos de los grupos 1, 2 y 3, incluyendo como mínimo dos elementos del grupo 1, uno del grupo 2 y uno del grupo 3:

1. Alteración cualitativa de la interacción social, manifestada al menos por dos de las siguientes características:

- a) Importante alteración de diversas conductas de relación no verbales, como el contacto ocular, la expresión facial, las posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social.
- b) Incapacidad para desarrollar relaciones con iguales adecuadas al nivel de desarrollo.
- c) Ausencia de la tendencia espontánea para compartir con otras personas distintos disfrutes, intereses y objetos.
- d) Falta de reciprocidad social o emocional.

2. Alteración cualitativa de la comunicación manifestada al menos por dos de las siguientes características:

- a) Retraso o ausencia total del desarrollo del lenguaje oral (no acompañado de intentos para compensarlo mediante modos alternativos de comunicación, tales como gestos o mímica).
- b) En sujetos con un habla adecuada, alteración importante de la capacidad para iniciar o mantener una conversación.
- c) Uso estereotipado y repetitivo del lenguaje o uso de un lenguaje idiosincrásico.
- d) Ausencia de juego realista espontáneo, variado o de juego imitativo social propio del nivel de desarrollo.

3. Patrones de conducta, intereses y actividad restringidos, repetitivos y estereotipados, manifestados por lo menos mediante una de las siguientes características:

- a) Preocupación absorbente por uno o más patrones estereotipados y restrictivos de interés que resulta anormal, tanto en su intensidad como en su objetivo.
- b) Seguimiento aparentemente compulsivo de rutinas o rituales específicos y no funcionales.

- c) Estereotipias motoras repetitivas.
- d) Preocupación persistente por partes de objetos.

B) Retraso o funcionamiento anormal en por lo menos una de las siguientes áreas, que aparece antes de los 3 años de edad:

1. Interacción social
2. Lenguaje utilizado en la comunicación social
3. Juego simbólico o imaginativo

C) El trastorno no se explica mejor por la presencia de un trastorno de Rett o de un trastorno desintegrativo infantil.

TRASTORNO DE RETT

Este trastorno ha sido diagnosticado solamente en mujeres. Presenta una desaceleración del crecimiento craneal, pérdida de habilidades manuales previamente adquiridas y aparición de la marcha y movimientos del tronco poco coordinados. En este trastorno se observa una aparición de déficits múltiples tras un comportamiento normal en el nacimiento y primeros años de vida. El inicio de los síntomas puede ser a partir de los 5 meses.

TRASTORNO DESINTEGRATIVO INFANTIL

Trastorno caracterizado por una marcada regresión en múltiples áreas de actividad tras un desarrollo aparentemente normal de al menos 2 años. Aparece más frecuentemente en hombres.

TRASTORNO DE ÁSPERGER

Sus características esenciales son la incapacidad para la interacción social, pautas de conducta e intereses repetitivos y restringidos e insuficiencia significativa en la vida social y laboral así como en otras áreas. A diferencia del trastorno autista no hay retrasos clínicamente significativos ni alteraciones en la adquisición del lenguaje

TRASTORNO GENERALIZADO DEL DESARROLLO NO ESPECIFICADO (Incluyendo autismo atípico)

Este trastorno se diagnostica cuando se encuentra una alteración grave del desarrollo de la interacción social, de las habilidades verbales o comportamientos, intereses y actividades

estereotipadas pero no se engloba en otros trastornos.

5.1.4 Aspectos educativos

Wings, en 1982, establece algunas bases para la educación de niños con autismo. En primer lugar, describe los aspectos más relevantes para el diagnóstico, entre los que especifica las características de los niños con autismo entre uno y cinco años, algo que considero relevante en este trabajo. Resumiendo, establece que la pauta de conducta autista se manifiesta con claridad en esta edad. A partir de los dos años y medio es cuando las familias suelen darse cuenta de que “algo va mal”. Los rasgos de autismo no se manifiestan todos de golpe sin embargo parece haber una torpeza motora y retraso en el lenguaje, siendo el lenguaje inicial mera ecolalia.

Antes de comenzar una intervención en el aula, siguiendo a esta misma autora, es necesario *valorar el estado presente* del niño puesto que, pese a que hay características comunes, cada individuo presenta su idiosincrasia. Una vez que sabemos de dónde partimos, es importante *establecer unos objetivos detallados* que abarquen todas las áreas de conducta, para pasar después a *generar un plan de seguimiento y obtención de datos*, así como a especificar el personal *que va a llevar a cabo dicho programa*. Para Wings, un aspecto importante que no se ha de olvidar es la *motivación*. Respecto a este punto, no considera solo la motivación del alumnado, sino también la del *propio docente*. Ante la presencia de un niño con autismo en el aula, el docente puede sentirse desmotivado e incluso frustrado, por lo que es necesario fomentar el autocontrol del mismo (para no desviarse del objetivo y tratar al niño de la forma más adecuada) y realizar reuniones en las que se pueda debatir y obtener información sobre el autismo. El docente debe tener siempre a su disposición la máxima información posible. Para motivar al *niño*, es importante el estudio realizado previamente en el que se determinen los hechos reforzantes para él, con el objetivo de poder utilizarlos para una enseñanza eficaz.

Rivière (2001) establece una serie de aspectos metodológicos a tener en cuenta respecto a la educación con niños con autismo:

1. Planteamientos estructurados y basados en la modificación de conducta.
2. Evolutivos y adaptados a las características personales de cada alumno.
3. Funcionales y con una definición explícita de sistemas para la generalización.

4. Implicar a la familia y la comunidad.
5. Intensivos y precoces.

El aula de educación infantil es un buen contexto para la integración de un niño con autismo, siempre y cuando reciba el apoyo necesario. Para estimular un aprendizaje sin errores, siguiendo a Rivière es necesario:

- Motivar.
- Presentar las tareas solo cuando el niño atiende.
- Trabajar con tareas adaptadas al nivel evolutivo del niño.
- Ayudar.
- Proporcionar reforzadores contingentes, inmediatos y potentes.

Stanton (2000) reúne algunos de los errores que puede cometer un docente al dirigirse a una persona con autismo:

- *Hablar de forma globalizada*: Un niño con autismo a veces no es consciente de que se le habla si no se le habla directamente, diciendo su nombre.
- *Utilización de comunicación corporal*: Una persona con autismo puede no ser consciente de algún gesto, cambio de tono, etc. que utilizamos en la comunicación; es mejor decirle las cosas mediante el lenguaje verbal.
- *No tener en cuenta la sobrecarga*: A veces una persona con autismo puede estar sobrecargada de tensión y, en ese momento, hasta las mejores palabras pueden empeorar la situación.
- *Omitir la hipersensibilidad*: Algunos niños con autismo tienen hipersensibilidad auditiva, algo a tener en cuenta a la hora de realizar actividades ruidosas.
- *No explicar las cosas claramente*: Para una persona con autismo los conceptos son diferentes a los nuestros; hay que solucionar sus dudas y explicarle con detalle.
- *No tener en cuenta la literalidad del lenguaje*: Las personas con autismo entienden el lenguaje de forma literal, por lo que hay que medir las palabras.
- *No llegar hasta el final en un tema*: A veces las personas con autismo se interesan por un tema, pero si no lo llevamos hasta el final pueden desmotivarse.
- *Uso predominante del lenguaje oral*: Para las personas con autismo, el lenguaje escrito puede ser mejor herramienta de comunicación que el oral, ya que les resulta más fácil de entender al eliminar otros factores (comunicación no verbal, prosodia...).

Siguiendo a **Cuxart** (2000) una intervención pedagógica en un niño con autismo debería seguir unas pautas:

1. Establecer unos *objetivos funcionales* para el presente y el futuro del niño.
2. Diseñar un *número razonable de objetivos*.
3. Realizar *evaluaciones objetivas* antes de realizar la intervención.
4. Enseñar en *contextos lo más naturales y variados posibles* para contribuir a la generalización de los aprendizajes.
5. *Estructurar los procesos de aprendizaje* y eliminar estímulos superfluos, así como proporcionar las ayudas necesarias para lograr el máximo rendimiento.
6. Elegir el *centro de tratamiento en función de las características de cada niño*.
7. *Trabajar continuamente con la familia*.

La misma autora propone las áreas en las que se debe actuar en cualquier intervención pedagógica:

- Relaciones interpersonales.
- Comunicación
- Atención e imitación.
- Tareas estructuradas.
- Actividades lúdicas y de ocio.
- Autonomía personal y social.

Para **Freire** (2003), el IDEA (Inventario del Espectro Autista, de Ángel Rivière, 1997) es una buena herramienta para establecer los objetivos. Este inventario nos ayuda a identificar las áreas en las que más apoyo necesita un niño con autismo, para así poder diseñar un programa de intervención personalizado y adaptado a sus necesidades.

5.2 EL JUEGO

El juego es el primer contacto del niño con el mundo exterior; a través de él aprende, se relaciona, se conoce... Desde Piaget a la actualidad la forma de entender el juego por parte de los docentes ha cambiado mucho. Hoy en día, en las aulas de educación infantil, el juego es una parte habitual de la rutina escolar; por tanto, un niño con autismo que se encuentre

en un aula de educación infantil debe tener las mismas oportunidades de juego que sus compañeros.

Comenzaremos por explicar la importancia del juego en esta etapa de la niñez, siguiendo a Arango (2000), citado en Gálvez (2005). En primer lugar, el juego cumple una *función educativa*, ya que fomenta determinadas habilidades y capacidades mentales que son muy importantes en el aprendizaje. Por otro lado, el juego contribuye al *desarrollo corporal*, puesto que el niño aprende a controlar su cuerpo y desahoga su energía a través de él. Así mismo el juego ayuda a que el niño libere sus emociones, contribuyendo al *desarrollo emocional* y ayudándolo a aumentar la confianza en sí mismo. Por último, el juego tienen una importante *labor social*, puesto que es un ensayo de experiencias que le será muy útil en sus futuras relaciones sociales.

En **García, Fernández y Fidalgo** (2003) encontramos **diferentes formas de juego infantil**:

- *Simbólico*: Uso de objetos como si fueran otros.
- *Funcional*: Uso de objetos según su función.
- *Sociodramático*: Implica actividades de *role-playing* en las que los niños desempeñan papeles relacionados con un tema.

Cornago (2010) añade algunas formas más:

- *Interactivo*: Juegos de componente motor que se realizan interactuando con un adulto.
- *Recíproco*: Jugar con otra persona intercambiando un objeto.
- *Juego de reglas*: Juego al que se juega con otras personas y en el cual hay que seguir unas reglas.

Los juegos se pueden desarrollar a **distintos niveles**, teniendo en cuenta el número de niños que participan en el mismo:

- *Juego aislado*: No requiere otra persona.
- *En pareja*: Cooperación con otra persona.
- *Grupal*: Cooperación entre tres o más personas.
- *En equipo*: Competición de dos o más grupos para lograr un objetivo.

Para terminar, encontramos que la actividad lúdica cumple diversas **funciones** en el desarrollo infantil, por lo que resulta relevante trabajarlo en la escuela:

- *Exploración y descubrimiento del propio cuerpo*, de sus posibilidades y de los objetos del entorno.
- Facilita el *proceso de socialización* pues permite establecer relaciones interindividuales, solucionar conflictos, tomar decisiones y adquirir responsabilidades.
- Potencia el *desarrollo de la espontaneidad*, creatividad, imaginación, agilidad mental, atención, percepción, motricidad...
- Ayuda a *regular tensiones* por su efecto relajante o activador; es una posibilidad de evasión.
- *Estructura el lenguaje y el pensamiento* al estimular la observación, comparación, simbolización, análisis e intercambio verbal.
- Favorece el *aprendizaje significativo* al motivar para el aprendizaje.

5.3 AUTISMO Y JUEGO

En palabras de **García** et al. (2003):

«El juego es un medio educativo de indudable importancia a través del cual los niños observan, exploran y llegan a conocerse mejor a sí mismos y al mundo que les rodea, pero sobre todo el juego infantil proporciona la oportunidad de aprender y practicar las habilidades sociales que son tan importantes para el éxito dentro de la escuela y la sociedad. Debido a que los niños del espectro autista a menudo fracasan con sus habilidades de juego, es prioritario que los educadores que trabajan con ellos sean conscientes de estas necesidades y dominen diversos métodos para enseñárselas.» (p.105).

Siguiendo a estos mismos autores, el niño con autismo tiene alteraciones en el juego, puede jugar con los mismos juguetes que otro niño, pero no interactuar con él, y a menudo utiliza los juguetes de un modo repetitivo o inadecuado. Debido a las funciones que cumple el juego (comentadas anteriormente), es importante intervenir en esta área en niños con autismo.

De acuerdo con **Terpstra, Higgings y Pierce** (2002, citado en García et al., 2003), el diseño de intervenciones dirigidas al juego en niños con autismo debe tener en cuenta:

- *Nivel de desarrollo*: Adecuar la intervención de forma individual al desarrollo de cada niño.
- *Nivel de lenguaje*: A través del juego intervenimos no solo en el mismo, sino también en aspectos relacionados con el lenguaje (turno de palabra, gestos...).
- *Contacto con iguales*: Es importante que el niño con autismo mantenga contacto con otros niños de su edad que le estimulen y faciliten las interacciones.
- *Técnicas motivacionales*: Tener en cuenta las preferencias del niño para lograr su máxima implicación.
- *Contexto de intervención*: Desarrollar la intervención en diferentes contextos para favorecer la generalización.
- *Método de intervención*: Podemos utilizar diversas intervenciones dependiendo de los factores comentados anteriormente:
 - *Habilidades de juego aisladas*: Enseñar habilidades previas que podrán utilizarse en actividades posteriores grupales, por ejemplo, lanzar un balón.
 - *Script Training*: Permite enseñar actividades de juego sociodramático y facilita la interacción. Los niños interpretan un papel en un juego llegando a desarrollar intervenciones espontáneas.
 - *Uso de los iguales como entrenadores y modelos*: Generar un juego adaptado a las necesidades del niño con autismo (rutinas claras, reglas específicas), pero en el que participen otros compañeros que sirvan como modelo al niño con autismo para aprender a relacionarse e interactuar.
 - *Instrucción en conductas pivote*: Una conducta pivote es aquella que afecta a muchas áreas de funcionamiento (por ejemplo, el lenguaje). Interviniendo en esta conducta pivote logramos efectos positivos en las diferentes áreas a las que afecta.

Cuadro 4: Sugerencias para la secuencia instructiva del juego en personas con autismo. Terpstra, Higgings y Pierce.

Enseñanza de habilidades de juego aisladas
<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar un juguete motivador. • Observar a otros niños usando el juguete para establecer cuál es su uso adecuado. • Dar el juguete al niño. • Observar la interacción del niño con el juguete. • Sugerir al niño la interacción con el juguete de un modo adecuado. • Moldear la conducta deseada usando el juguete o pidiendo a otro niño que moldee el uso del juguete. • Llevar a cabo una mayor guía si es necesario. Parar si el niño usa el juguete de modo adecuado. • Proporcionar ayudas verbales o dirigir al niño mientras usa el juguete. • Proporcionar guías físicas para mostrarle como se usa el juguete. • Aplicar refuerzo positivo para reforzar las conductas de juego deseadas. • Las ayudas se usarán de menos a mayor instrucción según sea necesario.
Juego sociodramático
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar una escena basada en una actividad o evento. Los niños de clase pueden servir como inspiración. • Incluir papeles para todos los niños. El número óptimo de niños es tres o cuatro. • Enseñar a todos los niños a desarrollar su conducta. Puede hacerse moldeando partes de la escena o con guías verbales. • Asignar a los niños los roles específicos de la escena. • Seguir la escena y guiar a los niños si es necesario. • Cuando los niños están más familiarizados con la escena es menor la intervención del adulto. Los niños comenzarán a desarrollar espontáneamente su papel. • Incorporar variedad de escenas para evitar el aburrimiento y las conductas repetitivas.
Uso de los iguales como entrenadores y modelos
<ul style="list-style-type: none"> • Determinar las preferencias y actividades que motivan al niño. Desarrollar juegos a partir de ellas en las que varios niños puedan participar. • Partir de un contexto en el que los niños habitualmente jueguen en grupo. • Utilizar un espacio de juego bien diseñado. • Seleccionar cuidadosamente los materiales de juego. • Usar un esquema o rutina. • Formar grupos equilibrados. • Basarse en la competencia del niño. • Guiar la participación. • Lograr una completa inmersión en el juego. • Proporcionar instrucciones estructuradas para los compañeros ordinarios que se centre en la iniciación del juego y la respuesta adecuada a las acciones de los compañeros con autismo.
Instrucción en conductas pivote
<ul style="list-style-type: none"> • Estar seguro de que el niño al que estamos instruyendo está prestando atención. • Proporcionar elecciones que aumenten la motivación. • Variar los juguetes de acuerdo con las preferencias del niño. • Moldear la conducta social adecuada. • Reforzar los intentos y aproximaciones. • Fomentar la conversación. • Extender la conversación. • Establecer turnos durante el juego. • Narrar o describir el juego que se está realizando. • Enseñanza de la respuesta a claves múltiples, por ejemplo propiedades de los objetos.

Cornago (2010) establece una estructura a seguir para trabajar el juego con personas con autismo:

1. *Aproximación*: Conocer los intereses del niño.
2. *Juego estructurado*: Sesiones de actividades divididas en partes pequeñas y repetidas hasta que el niño las domina y se divierte con ellas.
 - a. Juego con un adulto.
 - b. Juego con otro niño.
3. *Generalización*: Jugar al mismo juego en diversos ambientes.

Antes de comenzar el trabajo del juego propiamente dicho debemos tener en cuenta algunas pautas:

- *Seguir al líder*: Seguir lo que el niño haga; aunque al empezar a trabajar de forma estructurada es necesario intentar que el niño imite los juegos que realiza el adulto.
- *Tratar las acciones del niño como si fueran estructuradas y llenas de sentido*: Aunque las acciones que realice el niño parezcan no tener sentido, debemos dárselo; el niño irá organizando poco a poco su actividad.
- *Estirar los deseos del niño*: Debemos intentar que el deseo del niño se alargue en el tiempo, dar una respuesta inmediata a su necesidad, pero alargarla todo lo posible.
- *Diferenciar nuestras acciones de las de él*: A veces los niños con autismo utilizan el cuerpo del adulto como una extensión de su propio cuerpo; en lugar de eso, si el niño quiere coger algo con nuestra mano, debemos coger nosotros la suya para diferenciar las acciones.
- *Ayudarle a hacer lo que él quiera hacer*: Una de las actividades más habituales de los niños con autismo es hacer líneas de objetos. En un primer momento debemos participar en ellas (colocar el siguiente objeto donde lo colocaría él), poco a poco iremos colocando objetos en lugares donde él no los pondría, de forma suave, para acabar haciendo formas diferentes con los objetos.
- *Usar juguetes de estimulación sensorial*: En un primer momento son muy adecuados, aunque poco a poco buscamos que el niño pueda estimularse con otras personas (niños y adultos).
- *Darle un problema a solucionar*: Interrumpir o cambiar una acción habitual, ponernos en su camino, darle los zapatos al revés...
- *No aceptar un NO por respuesta*, deshacer lo que hemos hecho es una respuesta: Ante

el rechazo, le ofreceremos otra cosa al niño.

- *Estimular y explorar las elecciones del niño*: Enseñarle a usar cosas por su cuenta. Podemos empezar por poner las manos sobre las suyas y jugar con el juguete.
- *Darle nuevos significados a los comportamientos antiguos*: Reconducir sus comportamientos; por ejemplo, si se mueve en círculos podemos cogerle de las manos y cantar una canción.
- *Unirse al niño en comportamientos con los que disfruta*: Permitir al niño la vuelta a determinados comportamientos repetitivos, unirnos a él y buscar de nuevo alternativas diferentes a ese comportamiento. Quizá reaccione con ira, esto es una forma de comunicación; en este caso, intentar suavizar la situación.
- *Abrir la puerta al juego simbólico*: Debemos intentar que la interacción aumente, por lo que hay que aprovechar cualquier situación para realizar un juego imaginario; por ejemplo, si el niño nos pide algo, podemos dárselo imaginario.
- *Trabajar múltiples niveles a la vez y ser muy persistente*: Buscar su atención, estirar sus intereses, ampliarlos y reconducirlos hacia otras actividades.
- *Partir de situaciones rutinizadas y flexibilizarlas poco a poco*: Puede resultar complejo que el niño se comunique en una situación espontánea, así que podemos rutinizarla poniendo una clave de inicio y otra de fin; poco a poco la iremos modificando hasta hacerla flexible.
- *No interpretar una mala conducta como algo personal*: La mala conducta de un niño con autismo suele ser la reacción ante una situación que no puede controlar; tienen dificultad para comprender las intenciones de los demás y no tienen intención de manipular a otras personas.
- *Recordar que el niño con autismo puede no reconocer las expresiones faciales y otras señales sociales*: Las personas con autismo tienen dificultad para interpretar el lenguaje corporal; será importante trabajar la imitación.
- *Evitar una sobrecarga verbal*: Ser claros, concretos, hablar con frases cortas y cara a cara.
- *Recordar que las personas con autismo entienden el lenguaje de forma literal*: Hay que evitar el sarcasmo, los dobles sentidos, apelativos cariñosos...

Para favorecer el juego de un niño con autismo en la escuela, **Shirly Bachar** (citada en Cornago 2010) plantea una serie de pasos:

1. *El adulto juega con el niño.* Intentar que sea un juego motivador para el niño y el resto de niños de la escuela. Dejar la iniciativa de juego al niño.
2. *Integrar al niño en el juego de otros niños* que estén haciendo algo que le guste. Está bien preguntar “¿podemos jugar?” para preparar el terreno. El adulto entra también en el juego.
3. *Intentar que sean los otros niños los que animen al niño con autismo a jugar.* Esta situación habrá que reforzarla mucho.

En el aula de educación infantil también son habituales las **asambleas**, las cuales pueden generar un problema para un niño con autismo. Los juegos de turnos pueden ayudar a que el niño entienda mejor las asambleas. Además podemos seguir unos pasos (Cornao 2010) para que el niño acabe formando parte de las mismas:

1. *Conseguir que permanezca sentado.* Sentarse con él. Si está demasiado intranquilo, irse a otro sitio; poco a poco aumentará el tiempo. Cuando esté todo el tiempo sentado, el adulto se coloca detrás en una silla manteniendo el contacto con el niño.
2. *Conseguir la participación:* Podemos ayudarle a entrar en la asamblea a través de canciones con movimientos asociados. Puede ser necesario practicar la canción con el niño a solas hasta que la domine.
3. *Responder preguntas:* Podemos utilizar algún elemento que le ayude a entender que es su turno, por ejemplo, realizar una pregunta y pasarle una pelota para que él responda.
4. *Participación espontánea:* No dejarle solo hasta que participe en la actividad y sea capaz de responder señales. En ese momento el adulto puede retirarse.

6 DISEÑO DE INTERVENCIÓN

En relación a todo lo comentado anteriormente, consideramos relevante la intervención en el aula de educación infantil en el ámbito del juego en el alumnado NEE. Por tanto, se presenta a continuación una propuesta de intervención habitual que se puede llevar al aula en los tiempos de juego libre.

Como hemos visto anteriormente, cada propuesta debe ir dirigida a cada niño de una forma individualizada, por tanto, la propuesta que se propone en este trabajo deberá ser adaptada para cada caso concreto si deseamos lograr que sea eficaz.

La propuesta de intervención está basada en **Cornago** (2010), adaptándola al aula de educación infantil.

6.1. Adaptación del espacio

Antes de comenzar a desarrollar la propuesta, debemos adaptar el espacio del aula al alumnado con autismo. Algunas ideas son:

- *Colocar fotografías en las cajas que estén cerradas* para que el niño pueda saber qué hay dentro.
- *Establecer unas rutinas básicas de aula.* Es recomendable que estas estén expuestas mediante pictogramas a la vista del niño.
- *Repasar con el niño la agenda del día a primera hora,* antes de empezar el día.
- *Explicar al niño cada una de las actividades utilizando un lenguaje literal, sencillo y claro.*

6.2. Calendarización de la propuesta

La propuesta está ideada para ser llevada a cabo a lo largo de un curso escolar, aunque es susceptible de ser modificada para adaptarse a la individualidad del alumnado. Se presenta un programa completo que puede durar más o menos tiempo dependiendo de niño; cualquiera de sus etapas puede alargarse o acortarse para que el niño vaya logrando objetivos.

Cuadro 5: Cronograma de intervención en el juego. Elaboración propia

Mes	Intervención
Septiembre	Interacción básica Contacto corporal Dar sentido a los intereses del niño
Octubre	Interacción básica Contacto corporal Dar sentido a los intereses del niño
Noviembre	Interacción básica Contacto corporal Dar sentido a los intereses del niño Imitación
Diciembre	Imitación
Enero	Construcciones
Febrero	Construcciones Jugar
Marzo	Construcciones Jugar Juego en parejas
Abril	Construcciones Jugar Juego en pequeños grupos
Mayo	Juego espontáneo Juego en pequeños grupos
Junio	Juego espontáneo Juego en pequeños grupos Juego simbólico

La intervención se realizará dos días a la semana, con una duración de una hora aproximada, aprovechando el personal de apoyo del centro. Las sesiones se llevarán a cabo en el aula, en el tiempo de juego libre mientras los compañeros también están jugando.

6.3. Objetivos

OBJETIVO GENERAL

- Fomentar y normalizar la conducta de juego en un niño con autismo para mejorar la capacidad de aprendizaje, las relaciones sociales en otras áreas y la integración del niño en el aula.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Mejorar la capacidad de relación social en un niño con autismo.
- Mejorar la capacidad de imitación.
- Fomentar el disfrute mediante el juego normalizado.
- Mejorar la capacidad de imaginar y la creatividad.
- Fomentar la ayuda entre iguales con el resto de niños de la clase.

6.4. Metodología

La metodología a utilizar en esta intervención debe estar basada en la *atención individualizada* de la persona con autismo. Las *pautas* comentadas anteriormente, pág. 22, pueden servirnos de ayuda. Pese a la atención individualizada debemos seguir una línea *integradora*, ya que el objetivo final de la intervención debe ser que el niño con autismo se integre en la vida del aula de la manera más normalizada posible.

Por otro lado, no debemos olvidar el *componente lúdico*, ya que estamos trabajando sobre el juego. Pese a que la intervención aparezca *pautada*, debemos buscar el disfrute con la actividad en todo momento. De esta forma la motivación del niño será mayor.

La organización de las diferentes áreas está basada en un *aprendizaje significativo* y *constructivista*; pasaremos de etapa cuando el niño tenga asentadas las bases que le permitirán realizar el aprendizaje posterior. Avanzaremos poco a poco, basándonos en los conocimientos previos del niño.

El docente utilizará en la misma *diferentes estilos de enseñanza*, comenzando en un punto más directivo, pero buscando cada vez más la no directividad, puesto que pretendemos que el niño pueda jugar solo. Por este motivo el docente debe saber permanecer como observador, como interventor y como guía del aprendizaje del niño, valorando en cada momento cuál debe ser su papel para optimizar el desarrollo del alumnado.

Por último, pese al programa estructurado, el docente debe tener la *capacidad de improvisar* para adaptarse a las demandas del niño; solamente de esta forma podremos conseguir que su juego pueda ser creativo y fantástico. Aunque en un principio le demos “todo hecho”,

debemos buscar que sea él quien guíe la actividad.

6.5. Áreas de intervención

La propuesta se compone de diferentes áreas de trabajo, cada una con sus objetivos concretos. Al ser una propuesta que debe adaptarse al niño, consideramos más interesante dividirla en áreas en lugar de en sesiones, ya que será más fácil adaptarla de esta forma a cada niño. Así, se presentan a continuación diferentes tablas, cada una de un área de intervención, en las que se especifican los objetivos, la metodología a seguir, posibles actividades que desarrollar para lograrlos y la evaluación que debe tenerse en cuenta a la hora de llevarla a cabo.

De esta forma, cualquier maestro o maestra podrá adaptar la intervención al niño concreto, teniendo en cuenta de dónde parte (si el niño imita, si tolera el contacto físico...) y la velocidad a la que avanza en cada una de las áreas.

Antes de comenzar, revisaremos las diferentes áreas siguiendo a Cornago. Para llegar al juego simbólico con personas con autismo es necesario seguir una serie de pasos, comenzando por los juegos más simples y con menor interacción hasta llegar a los más complejos y sociales.

INTERACCIÓN BÁSICA

Los primeros juegos que podemos hacer son los de interacción básica uno a uno. Un ejemplo de este tipo de juegos es el *cucutrás*. En una persona con autismo podemos añadir estimulación corporal (cosquillas). Tras varias repeticiones el niño anticipará este tipo de juegos, más rutinizados, e incluso podrá provocarlos.

Es importante hacer el juego lo más motivador posible y que disfrutemos con él, no intentar imponérselo, puesto que eso puede hacer que no disfrute nunca de la actividad. Puede haber pequeños fracasos pero no hay que frustrarse, sino volver a intentarlo tras un periodo de tiempo.

TRABAJAR EL CONTACTO CORPORAL

La autora ofrece diversidad de juegos en los que se trata de estimular al niño con todos los

materiales posibles y utilizando todas las partes del cuerpo: tocarlos, pisarlos, deslizarse sobre ellos, rodar... También fomenta el contacto corporal con el niño mediante masajes, abrazos, etc., siempre partiendo desde las partes menos sensibles para que el niño acepte el contacto y, poco a poco, tocando las partes más sensibles del niño. Todos los juegos buscan que el niño sienta su cuerpo y su movimiento. Incluye en este apartado los juegos con plastilina o diferentes masas en los que se parte primero de una imitación y poco a poco se van desarrollando nuevas figuras.

DAR SENTIDO A LOS INTERESES DEL NIÑO

Los niños con autismo tienden a realizar conductas repetitivas. Enfadarnos con ellos solo provoca rabietas. Podemos introducir un juego en la conducta repetitiva hasta que la vaya abandonando por sí mismo. Los niños con autismo suelen tener algún interés que debemos aprovechar para generar y ampliar conocimiento.

LA IMITACIÓN

Para un niño con autismo la imitación es algo difícil puesto que requiere prestar atención a otra persona. Quizá sea capaz de realizar todas las conductas de imitación, pero lo que más le cuesta es saber que lo que se espera de él es que imite. Una vez que un niño con autismo tiene adquirida la conducta de imitar, se genera un cambio que amplía las posibilidades de acción e interacción con él. Para desarrollar la conducta de imitación utilizaremos el refuerzo positivo, realizaremos una acción que pediremos que él realice (hazlo tú) y, cuando lo haga bien, le daremos una pequeña recompensa. Comenzaremos por imitar acciones, posteriormente buscaremos imitaciones con objetos (meter cosas en una caja, hacer bolitas de plastilina...), imitación de la motricidad gruesa (señalar, levantar los brazos...), imitación de movimientos faciales (movimientos de boca y sonidos)... Pasaremos después a imitar con modelos (construcciones, muñecos...), lo que nos servirá para pasar, en un nivel posterior, a la imitación de fotografías.

CONSTRUCCIONES

Antes de que el niño adquiera la capacidad de construir de forma espontánea debe pasar por construir algo que le pidamos: un robot, una casa...

JUGAR

Comenzaremos por utilizar juguetes con un efecto claro: darle cuerda a algo para que se

mueva, agitar algo para que suene... El niño comprenderá que su acción tiene una causa. Las primeras veces puede ser necesario llevar la mano del niño hacia la acción hasta que sea él quien lo haga solo. Cuando el niño aprende a jugar se reduce su frustración y aumenta su tolerancia, por lo que se encuentra menos desorientado en el mundo que le rodea.

Una vez que esto esté conseguido pasaremos a crear una forma de juego estructurada (aunque el objetivo final debe ser llegar a una situación de juego normalizada y fomentar la imaginación y la fantasía). Para realizar estos juegos será necesario utilizar juguetes de construcciones, coches, puzles, vías...; además, es bueno llevar un guion preparado que seguiremos en el juego. También añadiremos juegos de reglas sencillos para que vaya comprendiendo el sistema de turnos e incluso el concepto de ganador y perdedor.

Poco a poco podemos añadir dos tipos de juguetes en la misma actividad (muñecas y cocinitas, coches y muñecas...), creando situaciones cada vez más elaboradas. Prepararemos estas situaciones en base a un guion previo y partiendo de la imitación. El niño irá añadiendo sus propias interpretaciones a las situaciones hasta que vayan siendo cada vez más imaginativas.

JUEGO EN PAREJAS

Una vez que el niño comienza a jugar con juguetes y a interactuar con el adulto, estará preparado para jugar con otro niño. Para ello crearemos una situación estructurada en la que el adulto guiará la actividad. Es conveniente que el otro niño sea algo más mayor y esté motivado. Repetiremos juegos realizados anteriormente con el niño aunque, esta vez, quien jugará con él será otro niño. Iremos generalizando estas situaciones cambiando el ambiente. Kerry Hogan (citado en Cornago 2010) nos muestra una serie de estrategias que podemos seguir para introducir el juego en parejas:

1. *Comenzar creando proximidad.* Mientras el niño con autismo juega en una habitación a juegos que ya conoce, otro niño juega en la misma habitación aunque con otros juguetes.
2. *Juego cara a cara,* con los mismos materiales, pero dobles.
3. *Utilización del mismo material a la vez.* Por ejemplo, construir una torre poniendo una pieza cada uno.
4. *Jugar juntos.* Aprovecharemos los juegos hacia los que el niño con autismo tiene más interés y les dejaremos que jueguen juntos de una forma menos estructurada.
5. *Juegos con guiones sencillos.* Crear una pequeña historia para jugar.

6. *Juegos de reglas sencillas.* Emparejar, loterías... Aquí lo importante es enseñar al niño el sistema de turnos.
7. *Juegos de imitación.* Un niño hace un movimiento y el otro debe imitarlo.
8. *El adulto sale de la situación de juego.*

La conducta de juego puede seguir avanzando, para lo que iremos introduciendo más juegos de normas y mayor interacción. Le daremos el papel protagonista al niño, permitiendo que nos corrija o nos explique cómo jugar a un juego. Algunos ejemplos son: el juego del escondite, contar historias con muñecos u otros materiales (para desarrollar la fantasía), juegos de lenguaje...

JUEGO EN PEQUEÑOS GRUPOS

Una vez que el niño ha adquirido el juego en parejas, iremos introduciendo más niños en la situación de juego, buscando así mismo que sean ellos mismos quienes animen al niño con autismo a jugar. También enseñaremos al niño con autismo a “pedir permiso para jugar” cuando un grupo de niños estén jugando.

JUEGO ESPONTÁNEO

Es necesario que tengamos siempre delimitada una zona de juego; una alfombra, por ejemplo. Además debemos tener las cajas de juguetes con fotografías de lo que hay dentro e, incluso, utilizar tableros de comunicación que ayuden al niño a jugar con determinados juguetes.



Figura 1: Tablero de juego. Pictogramas de ARASAAC

JUEGO DE FICCIÓN O JUEGO SIMBÓLICO

Para conseguir el juego simbólico pasaremos diferentes fases:

- Uso funcional de objetos.
- Juegos presimbólicos → Pequeñas secuencias.
- Juegos de ficción con objetos: Atribuir funciones a determinados objetos.
- Juegos de ficción por sustitución: Emplear un objeto para jugar a algo para lo que no sirve, por ejemplo, utilizar una caja de zapatos como cama para un muñeco.

A continuación se presentan una serie de tablas en las que encontramos la adaptación al aula de las áreas de intervención explicadas anteriormente. En ellas se especifican los objetivos propios del área, la metodología a utilizar, algunas actividades posibles para lograr los objetivos y la evaluación de las mismas.

INTERACCIÓN BÁSICA

Objetivos:

- Conseguir la interacción del niño con autismo hacia el docente.
- Fomentar el disfrute del niño con juegos de interacción.
- Iniciar el contacto corporal.

Metodología:

Para desarrollar esta área de intervención el componente más importante es la motivación. Por tanto, si no se logra, será necesario cambiar de actividad. El docente debe presentar la actividad de forma atrayente y motivadora. El resto de niños del aula pueden realizar los mismos juegos en parejas.

Posibles actividades:

- *Cucutrás.*
- Bailar.
- Pintar en compañía (con diferentes materiales).
- Hacer música con cotidiáfonos.
- Pompas de jabón.
- Lanzar objetos a una canasta (comenzar cerca e ir alejándola).
- Juegos de manos.
- Marionetas.
- Esconder y descubrir objetos.
- Disfrazarse y mirarse en un espejo.
- Leer cuentos con dibujos.
- Juguetes de encajar.
- Ensartar bolas en un cordel.
- Alinear objetos con él: comenzaremos poniéndolos donde él los pondría e iremos variando, introduciendo nuevas formas.

Evaluación:

La evaluación se realizará mediante observación sistemática y teniendo en cuenta los objetivos iniciales. Se dará por superada la etapa cuando los tres objetivos iniciales estén logrados.

CONTACTO CORPORAL

Objetivos:

- Lograr un contacto corporal mantenido con el docente.
- Fomentar el autoconocimiento corporal por parte del niño.
- Desarrollar el esquema corporal.

Metodología:

Mantener contacto corporal con un niño con autismo puede ser complejo. Por tanto, a lo largo de esta área será necesario respetar los límites del niño. Comenzaremos iniciando contactos breves que se irán alargando a lo largo de las sesiones para no llegar a los límites del niño.

En las actividades propuestas será importante mencionar las partes del cuerpo del niño mientras jugamos, para que vaya conociendo su cuerpo y desarrollando su esquema corporal.

El resto de alumnado puede participar en la actividad, aunque manteniendo la distancia necesaria.

Posibles actividades:

- Descubrir diferentes texturas.
- Masajes con materiales diversos (algodón, pelota de tenis, telas...).
- Masajes corporales (podemos utilizar aceites con esencias).
- Presionar el cuerpo del niño para ayudarlo a sentirlo: masajes con objetos pesados, envolverle con una toalla, mover objetos pesados...
- Amasar diferentes materiales: pasta de sal, plastilina... al principio copiando objetos que realice el docente, pero dejando, poco a poco, que el niño imagine diferentes formas.
- Taparle los ojos y que adivine qué parte del cuerpo se le está tocando.

Evaluación:

La evaluación se realizará mediante observación sistemática y teniendo en cuenta los objetivos iniciales. Se dará por superada la etapa cuando los tres objetivos iniciales estén logrados.

DAR SENTIDO A LOS INTERESES DEL NIÑO

Objetivos:

- Eliminar conductas repetitivas.
- Fomentar la interacción partiendo del niño.
- Lograr un inventario de intereses del niño para futuras intervenciones.

Metodología:

Esta área de intervención podemos considerarla como algo transversal, ya que un niño con autismo puede presentar diversas estereotipias o conductas repetitivas que llevará a cabo a lo largo del día en diversas ocasiones. El docente debe permanecer atento a las mismas para dotarlas de sentido y convertirlas en un juego. Por ejemplo, si el niño deja caer arena en el patio, podemos colocar un cubo debajo y jugar a “hacer castillos”.

El docente deberá ser capaz de improvisar ante las conductas del niño. Si en algún momento no sabe cómo dotar de sentido a alguna conducta, podrá anotarla para buscarle el sentido y llevarla a cabo en la siguiente conducta que observe en él.

Posibles actividades:

En este caso las actividades no están diseñadas previamente, sino que el docente deberá crearlas a partir de las conductas repetitivas del niño.

Evaluación:

La evaluación se realizará de cada una de las conductas del niño. Anotaremos la conducta y su frecuencia, y analizaremos el proceso a lo largo de diversas observaciones.

IMITACIÓN

Objetivos:

- Desarrollar la conducta de imitación.

Metodología:

La conducta de imitación es una de las conductas básicas que más nos va a permitir avanzar con el niño, razón por la cual esta área de intervención es realmente importante. Se recomienda no seguir la intervención hasta que la conducta de imitación esté conseguida.

Es interesante implicar a la familia en esta área para que trabaje en casa de forma paralela con el niño y utilizando la misma metodología.

Para desarrollar la imitación utilizaremos refuerzos positivos, por lo que, antes de comenzar, deberemos identificar los refuerzos que funcionan con el niño, por ejemplo, alguna comida que le encante.

Para desarrollar la imitación seguiremos los siguientes pasos:

1. Realizar una conducta.
2. Decirle “hazlo tú”.
3. Ayudarle a realizarla.
4. Reforzarla.
5. Repetir hasta que no sea necesario ayudarle a que la realice.

Cuando la conducta de imitación esté desarrollada, iremos eliminando los refuerzos de forma paulatina.

Posibles actividades:

- Repetir pequeñas acciones: dar palmas, levantar los brazos, tocar alguna parte del cuerpo...
- Imitación con objetos: golpearlos, meter objetos en algún lugar, hacer sonar instrumentos...
- Movimientos corporales: comenzar por los más sencillos (decir adiós, saltar...) hasta llegar a los más complejos (andar de diferentes formas, unión de dos movimientos...).
- Imitación con juguetes: rodar un coche, peinar una muñeca, realizar movimientos naturales que los niños hacen con juguetes.
- Imitación de movimientos faciales: mover los ojos, la boca, poner caras...
- Imitación de modelos: construcciones (a continuación).

Evaluación:

Daremos por conseguida la conducta de imitación cuando el niño responda a la orden “hazlo tú”, aunque seguiremos trabajando la imitación en otras áreas y de forma paralela.

CONSTRUCCIONES

Objetivos:

- Avanzar con la conducta de imitación.
- Jugar con construcciones o juguetes similares.
- Desarrollar la fantasía y la creatividad.

Metodología:

Para comenzar a jugar con las construcciones, el docente creará una figura que el niño deberá imitar. Haremos cada vez formas más complejas. A continuación le diremos al niño qué debe construir sin utilizar un modelo, por ejemplo, “haz una casa”. Poco a poco dejaremos que el niño cree sus propias formas.

Iremos introduciendo a otros niños en la actividad, aunque no jueguen juntos; será otro niño quien cree la figura en lugar del docente.

Posibles actividades:

- Construcciones con bloques.
- Construcciones con legos.
- Construcciones con vías del tren u otros juguetes.
- Realizar collares o pulseras con un patrón concreto.

Evaluación:

La evaluación se realizará mediante observación sistemática y teniendo en cuenta los objetivos iniciales. Se dará por superada la etapa cuando los tres objetivos iniciales estén logrados.

JUGAR

Objetivos:

- Aprender a utilizar juguetes.
- Generalizar el juego en diversos espacios.
- Desarrollar la imaginación y la creatividad.
- Jugar a juegos de reglas sencillas.

Metodología:

Como en las áreas anteriores, iremos desde lo más sencillo a lo más complejo avanzando cada vez que el niño adquiera alguna habilidad nueva.

En este caso, comenzaremos dando sentido a los juguetes. Podemos empezar con juguetes que se muevan enseñando al niño a realizar la acción que hace que se mueva el juguete.

A continuación, jugaremos con el niño con todos los juguetes de los que disponemos en el aula, siempre llevando un guion previo que animaremos al niño a seguir.

Con el tiempo, el guion no será necesario y el niño podrá jugar con los juguetes, solo o con otros niños.

Para iniciar al niño en juegos de normas, utilizaremos juegos sencillos (dominó, Memory...). Será importante que el niño comprenda el objetivo de la actividad, así que le explicaremos las reglas de forma clara.

Posibles actividades:

Las actividades dependerán de los juguetes con los que contemos en el aula. El docente llevará un guion preparado de antemano y lo seguirá con el niño.

En cuanto a los juegos de normas: Primero será el docente quien juegue con el niño y, cuando este comprenda y disfrute con el juego, animaremos a otro niño a que sea quien juegue con él.

Evaluación:

Observaremos la actividad y sobre todo el proceso que sigue el niño. Lo más importante será que aprenda a utilizar juguetes y que, poco a poco, vaya necesitando menos guiones para jugar.

JUEGO EN PAREJAS

Objetivos:

- Lograr la interacción con otros niños.
- Fomentar el disfrute jugando con sus iguales.
- Aumentar la tolerancia, empatía y respeto por parte de los demás niños del aula.

Metodología:

Antes de iniciar el juego en parejas, observaremos a los niños del aula buscando uno que presente empatía y sea afín al niño con autismo.

Comenzaremos con el juego paralelo, es decir: los niños juegan juntos, pero no con los mismos juguetes ni a lo mismo.

A continuación, empezarán a jugar a lo mismo pero con materiales dobles; por ejemplo, si están haciendo construcciones cada uno tendrá sus piezas.

Posteriormente el docente intervendrá en la actividad como moderador mientras los niños juegan a lo mismo con los mismos juguetes.

El docente se retirará del juego poco a poco.

Posibles actividades:

- Construcciones.
- Muñecas.
- Coches.
- Trabajos manuales.
- Pintar o moldear.
- Jugar con los diferentes juguetes del aula.
- Juegos de reglas: dominó, escondite inglés, juegos de cartas... Iremos introduciendo al niño en los juegos habituales de los niños de su edad.

Evaluación:

Será importante que el docente observe la conducta de ambos niños para ayudar a mejorar la intervención. No pasaremos de fase hasta saber que la siguiente puede desarrollarse sin conflicto.

JUEGO EN PEQUEÑOS GRUPOS

Objetivos:

- Avanzar con la conducta de juego.
- Mejorar las habilidades sociales del niño.
- Integrar al niño en el juego con sus compañeros.

Metodología:

El objetivo es ayudar a que el niño interactúe de forma natural con otros niños de su edad. Para lograrlo, el docente servirá de mediador. A lo largo de la intervención realizada hasta ahora habremos ido identificando los juguetes con los que más disfruta, que serán los que utilizemos para comenzar el juego en grupo.

Dejaremos que los niños jueguen con esos juguetes y el docente se acercará con el niño preguntando si pueden jugar. Al principio el docente se involucrará en la actividad aunque se alejará poco a poco dejando el protagonismo a los niños.

Posibles actividades:

- Construcciones.
- Muñecas.
- Cocinitas.
- Animales.
- Peluches.
- Juguetes del aula.

Evaluación:

El docente observará la conducta de todos los niños para identificar posibles problemas que requieran solución.

JUEGO ESPONTÁNEO

Objetivos:

- Normalizar la conducta de juego.
- Fomentar que el niño comience el juego sin necesidad de una orden.

Metodología:

Cuando el niño va adquiriendo conductas de juego, es posible animarle a que sea él mismo quien inicie la conducta.

En la escuela puede ser más sencillo que en casa ya que los momentos de juego suelen estar más rutinizados. En el caso de un niño con autismo, estas rutinas deben ser claras y el niño debe conocerlas previamente.

El espacio de juego suele estar delimitado (alfombra, zona de la casita, etc.), lo que facilitará que el niño desarrolle el juego espontáneo.

Dejaremos el material a disposición del niño, colocando pictogramas en las cajas en las que haya juguetes. Podemos crear pequeñas secuencias con pictogramas para que el niño pueda seguirlas.

Posibles actividades:

- Jugar con todos los juguetes del aula.

Evaluación:

Observaremos al niño para ver si desarrolla el juego de forma espontánea.

JUEGO SIMBÓLICO

Objetivos:

- Desarrollar el juego simbólico.
- Fomentar la imaginación, la fantasía y la creatividad.
- Integrar al niño con su grupo de iguales.

Metodología:

El juego simbólico suele ser lo más difícil de lograr, por lo que será importante que el niño haya desarrollado otras conductas de juego previamente.

Tendremos un guion de juego que seguiremos, sin ningún material, animando al niño a que se involucre en la actividad. Los cuentos motores pueden ser una herramienta para desarrollar el juego simbólico.

Comenzaremos trabajando con el niño únicamente para, posteriormente, realizar pequeñas historias con todos los niños. Finalmente, dejaremos que sean los propios niños quienes creen su historia.

Posibles actividades:

- Cuentos motores.
- Canciones motrices.
- Dramatizaciones.
- Imitación de animales.
- Pequeñas historias abiertas.

Evaluación:

La evaluación mediante observación debe ser constante para adaptar la historia a los intereses del niño. El docente deberá ser capaz de improvisar, pese al guion previo, para permitir que el niño participe en la actividad y disfrute con ella.

6.6. Trabajo con la familia y la comunidad educativa

Pese a que la propuesta está diseñada para su desarrollo en el aula, el trabajo con las familias es igual de importante; como bien dice un proverbio africano: “*Para educar a un niño, hace falta una tribu entera*”. Por tanto, para que el efecto pedagógico de cualquier propuesta educativa tenga mayor efecto, es necesario que se implique en él la comunidad entera, comenzando por la familia directa del niño. En este caso, puede intervenir de dos maneras:

- *Entrando en el aula:* El apoyo de uno de los progenitores en el aula mientras se desarrolla la intervención puede ser muy beneficioso; dará mayor seguridad al niño y permitirá que la atención sea más individualizada y eficaz.
- *Trabajando paralelamente en casa:* La propuesta comentada anteriormente se basa en la repetición de diferentes tipos de actividades para lograr la asimilación y normalización por parte del niño; por tanto, la repetición de las mismas en casa, de forma paralela a las del aula, será muy beneficiosa. Para ello es necesario que el docente esté en permanente contacto con la familia del niño y vaya explicándoles las diferentes actividades. Si uno de los progenitores ha entrado en el aula a realizarlas, esto será mucho más sencillo.

La comunidad educativa también puede colaborar, para ello destacamos la importancia de:

- *Trabajar coordinadamente con el personal de apoyo:* Es importante que el maestro, el logopeda y el especialista en pedagogía terapéutica estén coordinados para lograr la mejoría del niño. Este programa puede ser reforzado en las sesiones de trabajo individual con el especialista en pedagogía terapéutica.
- *Coordinarse con otras entidades:* Si el niño es miembro de alguna asociación de la cual recibe apoyos, es interesante que también puedan conocer el programa que se está llevando a cabo en el aula; de esta forma podrán colaborar y lograr mejores resultados.

Todas las personas que rodean al niño, especialmente en el colegio, también cumplen un papel en la intervención: Por un lado, tratando al niño con normalidad, evitando así prejuicios relacionados con el autismo; por otro lado, ayudando a concienciar al resto de la comunidad sobre el autismo. Así mismo, cualquier miembro de la comunidad podrá aportar actividades o ideas nuevas que puedan enriquecerla.

6.7. Trabajo interdisciplinar

Dentro de la comunidad educativa, los docentes que intervienen en la educación del niño deben seguir una misma línea de trabajo. Pese a que sea el tutor quien lleve la voz cantante, el resto de docentes debe conocer la propuesta e integrarla en la programación. Por ejemplo, si estamos trabajando juegos de contacto en el aula, las sesiones de psicomotricidad pueden ser un buen escenario para practicarlas. Todo esto ayudará a la generalización, por parte del niño, del aprendizaje realizado en otros ambientes.

7 PUESTA EN PRÁCTICA Y EVALUACIÓN

Para poner en práctica el diseño de intervención contamos con la colaboración de la Asociación de Autismo de Segovia, que nos facilitó el contacto con D., un niño de 5 años con autismo escolarizado en un colegio público ordinario. Tras una reunión con el psicólogo de la asociación y la tutora del niño, obtuvimos cierta información sobre él.

D. es un niño con mutismo, sin muchas estereotipias y cuyos intereses fundamentales son los coches y el agua. Lleva tres años escolarizado por lo que comprende bastante bien las rutinas de aula. El resto de niños de su clase lo aceptan y cuidan de él, puesto que saben que es diferente y necesita algo más de ayuda. No presenta juego funcional ni simbólico, por lo que será necesario comenzar la intervención desde el nivel más bajo.

Tras contactar con el centro y la tutora llevamos a cabo tres sesiones de intervención con el niño, de entre 30 y 45 minutos. Estas se produjeron durante el recreo, trabajando de esta forma junto con el resto de niños.

La *primera sesión* fue de observación y contacto. D. es un niño que no tolera demasiado bien a personas que no conoce, por lo que fue necesario dedicar una sesión a este fin. La presencia en el aula fue durante el tiempo del bocadillo para poder observarle y acercarnos a él. Intentamos tocarle y la única respuesta fue una pequeña rabieta, razón por la cual decidimos mantenernos cerca de él pero sin un contacto directo.

En la *segunda sesión* comenzamos con la primera área de intervención: interacción básica. Para ello, siendo conscientes de su motivación hacia el agua, decidimos llevar un pompero para jugar con las pompas de jabón. Al estar en el recreo, todos los niños querían jugar a explotar las pompas. Sin embargo, logramos que D. se interesase por las mismas. Gracias al pompero D. también intentó explotarlas, aunque, al haber muchos niños, se separaba bastante del grupo por lo que perdió interés. Al acercarnos a él no opuso resistencia, así que pudimos animarle a soplar para hacer pompas, cosa que hizo y pareció gustarle; sin embargo, cuando venían todos los niños, tendía a alejarse. Con el tiempo logramos que D. cogiera el pompero y permitiese que se le sujetara la mano para soplar por él. Decidimos intentar hacer una pequeña sesión individual en el próximo encuentro.

En la *tercera sesión* me comentaron que D. llevaba un día más nervioso de lo normal. Llegamos al aula antes del recreo y D. no quería almorzar, así que antes de realizar la intervención que llevaba preparada intentamos que tomara el bocata. Tras diversos intentos y el uso de pictogramas, finalmente lo conseguimos, aunque D. tuvo varias rabietas en el proceso. Después de comerse el bocadillo le guiamos para que recogiera todo lo que había sacado. D. traía constantemente el pictograma de patio, lo cual nos hizo ver que necesita desconectar, por lo que decidimos no aplicar la sesión que estaba preparada (puesto que no iba a dar frutos). Antes de bajar al patio hicimos una pequeña prueba de imitación con los coches, una de sus motivaciones, colocando algunos más pequeños encima de otros más grandes para ver si D. lo repetía, aunque no logré resultados. Lo que necesitaba era bajar al patio, por lo que bajé con él y le observé allí.

Tras esta práctica, comprobamos que no es posible realizar una intervención solamente en contextos de juego libre, puesto que D. pierde la atención. Por tanto, es necesario realizar sesiones solamente con el niño, algo apartadas, y luego ir introduciendo las sesiones junto con el resto del grupo.

Hemos podido comprobar que es posible avanzar, puesto que en la tercera sesión D. aceptaba el contacto físico, dejándose guiar agarrado de la mano. Este paso de la evitación al contacto físico es un avance considerable, aunque no lograra una interacción constante por su parte, ni con nosotros, ni con sus compañeros. El día elegido no fue propicio para mucho más trabajo, pero con tiempo y dedicación creemos posible lograr algún tipo de interacción, así como avanzar en el aspecto del juego.

Para evaluar la práctica hemos utilizado un instrumento de evaluación a través de ítems con escala verbal rellenado tras la intervención.

ÍTEM	SÍ	NO	A VECES
¿Tolera el contacto físico?	X		
¿Ofrece interés hacia la actividad que se le propone?	X		
¿Interactúa con la maestra?			X
¿Interactúa con los compañeros?			X
¿Utiliza algún tipo de juguete de forma funcional?			X
¿Imita a la maestra?		X	

8 CONCLUSIONES FINALES

Tras la realización del Trabajo de Fin de Grado, hemos *ampliado nuestros conocimientos sobre los Trastornos Generalizados del Desarrollo*. Hemos podido revisar diferentes documentos gracias a los que nos hemos hecho una idea sobre dichos trastornos; sin embargo, consideramos que aún queda mucho por aprender sobre autismo, mucho por comprender y mucho por desarrollar en este campo. En nuestro caso, creo que nunca dejaremos de aprender de las personas con autismo, ya que siempre hemos buscado, y seguiremos buscando, oportunidades de contacto y aprendizaje con ellos.

El trabajo también nos ha permitido *plantearme la importancia del juego en Educación Infantil*. Hemos recopilado información sobre el mismo, hemos leído y conversado sobre el tema con diferentes maestras y otras personas dedicadas a la educación. Sentimos que esto también ha sido un gran aprendizaje, puesto que hemos podido ver diferentes opiniones y formar la nuestra propia. El juego es un contexto fundamental de aprendizaje, algo que creemos más importante en edades tempranas (aunque no deja de serlo en ningún momento de la vida: incluso en personas adultas, el juego sigue siendo fuente de aprendizaje). Gracias al juego se pueden trabajar contenidos específicos del curriculum, temas transversales, actitudes... Además, nos proporciona gran información sobre los niños siendo una gran herramienta de observación.

Respecto a la interacción del *juego y el autismo*, hemos podido comprobar que es algo un poco olvidado a lo que no se da importancia debido a que se priorizan otros aprendizajes. Consideramos que, pese a que no nos parece una tarea fácil, es necesario intervenir también en el juego para lograr el desarrollo integral de la persona con autismo, algo que es necesario buscar en cualquier tipo de educación y con cualquier persona.

Al realizar la práctica hemos tenido la oportunidad de observar cómo se produce la *integración de una persona con autismo en el aula de educación infantil*. La sensación que nos llevamos es agridulce. Por un lado, consideramos que la integración es beneficiosa tanto para el niño con autismo como para los demás. Hemos observado cómo D. se deja llevar por sus compañeros, los acepta y permite el contacto físico; creemos que es importante que un niño con autismo se relacione con sus iguales. También hemos visto cómo los

compañeros le cuidan, se preocupan por él, le comprenden y normalizan su situación; pensamos que es muy interesante para ellos convivir con niños con NEE en el aula puesto que amplía sus experiencias y fomenta la empatía hacia este tipo de personas. Pero también, por otro lado, hemos comprobado que los apoyos que recibe en un aula estándar son escasos, lo cual hace que no todos los alumnos con NEE puedan pasar a primaria.

Acerca de la *propuesta de intervención*, creemos que se puede llevar a cabo en el aula, aunque también pensamos que el tutor debe ser flexible y no tener prisa a la hora de lograr objetivos. En el caso concreto que hemos podido observar, y gracias a la información que nos han proporcionado sobre el niño, hemos descubierto que el avance es muy lento y que esto es algo a tener en cuenta. Si nos marcamos objetivos demasiado ambiciosos podemos caer en la frustración y abandonar la intervención con el niño. Es importante tener en la mente los objetivos para no perdernos, pero también ser capaces de adaptarnos al niño concreto con el que trabajemos, de realizar variaciones para adaptar la propuesta a cada caso específico.

Respecto a la *práctica concreta*, creo que realizar el supuesto solamente con un niño no es significativo; aun así, a nosotros nos ha dado mucha información. A través de la práctica hemos visto ciertas mejoras que hacer en la propuesta, como sesiones individuales y sesiones con el resto del grupo. También hemos observado que los niños con autismo (como el resto de las personas) tienen días en los que están más revueltos, quizá debido al cambio de tiempo, quizá a algún dolor... en el caso de las personas con autismo es más difícil entender qué les pasa por el problema de comunicación. Por tanto, es posible que haya días en los que las sesiones no se desarrollen como uno espera. Creemos que es importante tenerlo en cuenta para no caer en la frustración: Aunque un día no sea posible trabajar lo que se quería, otro día quizá sí lo será. Con las personas con autismo hay que ir avanzando poco a poco pero sin pausa para, de esta manera, lograr avances.

Por último, nos gustaría reflejar la *importancia que tiene el docente en la intervención con personas con autismo*. Los niños pasan varias horas en el colegio, y confían en sus docentes, por tanto, es un lugar idóneo para la intervención. Es necesario que los docentes de educación infantil estén motivados y concienciados hacia el ACNEE, puesto que son parte fundamental en su desarrollo. Hemos podido observar a una maestra motivada, consciente y preocupada por su alumno, que ha buscado la formación necesaria y los apoyos que necesitaba para poder

atender las necesidades de D.

Somos conscientes de que, como maestras, pueden aparecer en nuestra vida diferentes niños con diferentes problemáticas. Este trabajo nos ha ayudado a saber que somos capaces de informarnos y buscar esos apoyos para poder atender de la mejor manera posible a cualquier niño, ayudándole, de esta forma, a desarrollarse lo máximo posible.

9 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association (2002). *DSM- IV- TR: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.
- Cornago, A (2010). *El libro del juego. Del cucutrás al juego simbólico: cómo conformar una conducta de juego paso a paso*. Consulta: http://catedu.es/arasaac/zona_descargas/materiales/297/Conformar%20la%20conducta%20de%20juego.pdf el 18 de Marzo de 2014
- Cuxart, F. (2000) *El autismo. Aspectos descriptivos y terapéuticos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Freire, S. (2003). El IDEA: Inventario del espectro autista. En Alcantud, F., *Intervención psicoeducativa en niños con trastornos generalizados del desarrollo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Frith, U. (1991). *Autism and Asperger syndrome*. Cambridge: Cambridge university press. Traducción de Alonso Franco, A. C. y Galaj C.
- Frith, U. (1991). *Autismo, hacia una explicación del enigma*. Salamanca: Alianza editorial.
- Gálvez, M. I. (2005). *Jugando juntos: un tercer lugar para niños de 0 a 6 años y su familia*. Tesis Universitaria: Universidad de las Américas Puebla. Consulta: http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/ldf/galvez_s_mi/referencias.html# el 21 de Marzo de 2014.
- García, J. N., Fernández, M. y Fidalgo, R. (2003). Intervención psicopedagógica en el espectro autista: ilustración en el ámbito educativo. En Alcantud, F., *Intervención psicoeducativa en niños con trastornos generalizados del desarrollo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Happé, F. (1994). *Introducción al autismo*. Madrid: Alianza editorial.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, N° 2.
- Traducción: Teresa Sanz Vicario. Artículo extraído de la revista *Siglo Cero*, n° 149 (1993). Consulta: <http://espectroautista.info/textos/divulgaci%C3%B3n/trastornos-autistas-contacto-afectivo> el 21 de Febrero de 2014.
- Martos-Pérez, J. (2005) Intervención educativa en autismo desde una perspectiva psicológica. *Revista de neurología centro Dletrea*, N°40, supl. 1. Consulta: <http://www.neurologia.com/pdf/web/40S1/s1S177.pdf> el 27 de Marzo de 2014.
- Rivière, A. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta, S. A.

- Rivière, A. (1997), *IDEA: Inventario del Espectro autista*. Consulta: <http://www.psicodiagnosis.es/areaespecializada/instrumentosdeevaluacion/ideainventariospectroautistaangelriviere/index.php#04f9119d030243e2e> el 28 de Febrero de 2014.
- Stanton, M. (2000). *Convivir con el autismo. Una orientación para padres y educadores*. Barcelona: Paidós.
- Wings, L. *La educación del niño autista: guía para padres y maestros*. Paidós Ibérica: Barcelona.
- Wings, L., Everard, M. P. y otros. (1982). *Autismo infantil. Aspectos médicos y educativos*. Madrid: Santillana.
- Wings, L. (1998). *El autismo en niños y adultos*. Barcelona: Paidós.

10 ANEXOS

Anexo 1: Tablas de registro de conductas

A continuación se presenta un ejemplo de tablas de registro de conducta. Anotaríamos la conducta a observar y pondremos “palitos” cada vez que se produzca la conducta en el día concreto. Presento una tabla vacía y otra rellena como ejemplo.

CONDUCTA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES

EJEMPLO

CONDUCTA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES

Anexo 2: Autorización para la intervención con el niño



Yo, _____, con D.N.I.: _____

estoy de acuerdo en que mi hijo: _____,

participe en el estudio: *"Propuesta de intervención en el juego para personas con*

autismo en el aula de Educación Infantil" llevado a cabo por la estudiante de

magisterio infantil de la Universidad de Valladolid Clara Martín Reques durante los días

previamente concertados con los profesionales del C.E.I.P. San José.

Firma: _____

