



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL
MÁSTER UNIVERSITARIO EN PSICOPEDAGOGÍA

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**ALTERNATIVAS DE OCIO EN JÓVENES
CON TEA EN TIEMPOS DE COVID:
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN
PSICOPEDAGÓGICA**

Autora: Alicia Herranz Delgado

Tutor: Prof. Dr. Juan Antonio Valdivieso Burón

(Departamento de Psicología)

Curso: 2021 / 2022

Defensa: julio 2022

Resumen

Uno de los principales problemas que afecta a la población adolescente y juvenil diagnosticada con el Trastorno del Espectro Autista es la gestión adecuada del ocio y tiempo libre, aspecto que se ha visto incrementado debido a la situación de no presencialidad y de confinamiento ocasionada por la COVID-19, la cual ha reducido significativamente las posibilidades de interacción y comunicación de este colectivo y ha roto por completo sus rutinas y sus patrones de comportamiento. A raíz de esta situación surgen importantes propuestas de trabajo y de investigación en distintos campos, considerándose necesario atajar el problema desde un enfoque psicopedagógico y que dé respuesta a los ámbitos no formal e informal. Así pues, el objetivo del presente trabajo es diseñar una propuesta de intervención psicopedagógica que englobe actividades que sirvan para compensar dichos déficits y que propicien una situación ajustada desde el punto de vista social, comunicativo y emocional. Esta propuesta de intervención consta de quince actividades que trabajan aspectos como la teoría de la mente, la resolución de conflictos, la gestión emocional o las habilidades sociales desde una perspectiva lúdica y basada en el uso de recursos digitales. Este programa busca lograr una mejora en los aspectos previamente citados y en la calidad de vida de estas personas. Para el diseño de esta propuesta se han analizado teóricamente programas y experiencias destinadas a la población con TEA que se han implantado en otras comunidades autónomas, pudiéndose considerar como una alternativa completa y suficientemente adaptada a la población juvenil y a las características del ocio de la sociedad actual.

Palabras clave: TEA; autismo; ocio y tiempo libre; propuesta de intervención psicopedagógica; COVID-19

Abstract

One of the main problems that affects the adolescent and youth population diagnosed with Autism Spectrum Disorder is the proper management of leisure and free time, an aspect that has been increased due to the situation of non-attendance and confinement caused by COVID - 19, which has significantly reduced the possibilities of interaction and communication of this group and has completely broken their routines and behavior patterns. As a result of this situation, important work and research proposals arise in different fields, considering it necessary to solve the problem from a psycho-pedagogical approach that responds to the non-formal and informal fields. Thus, the objective of this work is to design a psychopedagogical intervention proposal that encompasses activities that serve to compensate for these deficits and that promote an adjusted situation from the social, communicative and emotional point of view. This intervention proposal consists of fifteen activities that work on aspects such as theory of mind, conflict resolution, emotional management or social skills from a playful perspective and based on the use of digital resources. This program seeks to achieve an improvement in the above mentioned aspects and in the quality of life of these people. For the design of this proposal, programs and experiences aimed at the population with ASD that have been implemented in other autonomous communities have been analyzed theoretically, being able to be considered as a complete alternative and sufficiently adapted to the youth population and the leisure characteristics of today's society.

Key words: ASD; autism; leisure and free time; psychopedagogical intervention proposal; COVID-19

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	2
2.	JUSTIFICACIÓN.....	3
3.	OBJETIVOS	4
4.	MARCO TEÓRICO	5
4.1.	OCIO Y TIEMPO LIBRE	5
4.1.1.	Concepto y características	5
4.1.2.	Fundamentos psicológicos del ocio y tiempo libre	7
4.1.3.	Descripción del ocio y tiempo libre en jóvenes en España	8
4.1.4.	Ocio y tiempo libre y discapacidad	9
4.2.	EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)	10
4.2.1	Concepto y características	10
4.2.2.	TEA y TIC.....	13
4.2.3.	Alternativas de ocio en jóvenes con TEA	14
4.3.	REPERCUSIONES POR LA COVID-19.....	16
4.3.1.	Repercusiones en los hábitos de ocio	16
4.3.2.	Consecuencias en la población TEA	17
5.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	18
5.1.	OBJETIVOS	18
5.2.	DISEÑO	19
5.3.	CONTEXTO Y DESTINATARIOS	19
5.4.	TEMPORALIZACIÓN	21
5.5.	PROGRAMA	22
5.5.1.	Juego de las preguntas	23
5.5.2.	Continúa la conversación	25
5.5.3.	¿Cómo se lo diríamos?	25
5.5.4.	El mentiroso	26
5.5.5.	Construye la historia Futurama	27
5.5.6.	Historietas horripilantes	28
5.5.7	Ruleta de situaciones	30
5.5.8.	Visionado del tráiler de una película o una serie	31
	32
	32
	32

5.5.9. Pictionary de emociones.....	32
5.5.10. Sobre mí	33
5.5.11. Gaining Face Program.....	34
5.5.12. Aprende con Zapo	35
5.5.13. Voy a hacer como si... ..	36
5.5.14. Tempus	37
5.5.15. Esporti Revolution.....	38
5.6. EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO	40
5.7. RECURSOS.....	41
5 CONCLUSIONES	43
6 REFERENCIAS	45
7 APÉNDICES.....	55

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto que se expone a continuación constituye el Trabajo de Fin de Máster (en adelante TFM) de la titulación de posgrado Máster Universitario en Psicopedagogía de la Universidad de Valladolid. Como colofón final en dicho Máster y directamente relacionado con las competencias del Psicopedagogo como profesional que interviene en el ámbito sociocomunitario y de apoyo a la inclusión del alumnado con discapacidad, se ha considerado una temática de gran relevancia en el panorama de experimentación y de desarrollo propio de las Ciencias Sociales y, especialmente, de la Educación, como es el ocio y tiempo libre (espacio/tiempo educativo no formal e informal) con adolescentes y jóvenes que presentan un diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA).

La atención directa a la población con TEA se ha visto reconsiderada a partir de la situación de aislamiento y de ansiedad provocada por la alerta sanitaria inherente a la COVID-19 (Baweja *et. al.*, 2022), convirtiéndose por ello en un objetivo de intervención prioritario por parte de los diversos profesionales con los que interactúa dicha población, siendo necesario por ello la atención psicopedagógica.

Desde la Psicopedagogía se fundamenta la actuación tanto a nivel de diagnóstico como de intervención en el ámbito educativo, familiar y social de la población juvenil que presenta déficits de inclusión, siendo el colectivo con TEA un grupo de especial vulnerabilidad durante la COVID-19 por el manejo de la incertidumbre y la necesidad de marcadas rutinas. De ahí que se ve conveniente y se justifica el diseño y, en su caso, la aplicación de programas de intervención que ayuden a hacer más viable y factible la transición a la vida adulta y activa, que mejore las habilidades de autonomía personal y de interacción social (Alcolea, 2010).

Así, en este trabajo se va a llevar a cabo:

Primero, una conceptualización de la problemática del TEA con la población situada en el tramo de edad de 18 a 25 años, un período no muy estudiado ni tratado desde una perspectiva psicopedagógica.

En segundo lugar, se plantea un análisis de trabajos y experiencias que sobre esta temática existe, centrándose en el ámbito español y delimitando la búsqueda a la temática de ocio y tiempo libre.

Como tercer aspecto, siendo el objetivo central de este TFM, se va a diseñar una propuesta de intervención psicopedagógica, basada en recursos y materiales online y digitales, que posibilite la mayor generalización posible entre la población objeto de estudio.

Por último, se presentan instrumentos de evaluación enfocados a determinar el nivel de desarrollo social, satisfacción, de relación interpersonal, implicación.....

2. JUSTIFICACIÓN

Durante el tiempo que irrumpió la COVID-19 y cuando fue declarado el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada, según Real Decreto 436/2020, de 14 de marzo, se publicó un importante número de investigaciones referidas al TEA, especialmente sobre su desarrollo (Amorim *et al.*, 2020), su detección temprana en tiempos de pandemia de la COVID-19 (Huete-Córdova y Bernando, 2021) y el uso del tiempo libre (Mumbardó-Adam *et al.*, 2021).

En relación con lo anterior, se puede decir que no se han encontrado programas específicos de intervención psicopedagógica destinados específicamente al adolescente con TEA en el contexto de la COVID-19.

Los estudios existentes sobre calidad de vida en niños y jóvenes con TEA son escasos y coinciden en que éstos presentan peores puntuaciones de calidad de vida en comparación con la población con desarrollo normotípico o con otras alteraciones del desarrollo (Morales *et al.*, 2021). Extendiéndose estos resultados también durante la vida adulta (Roy y Dillo, 2018).

La participación en la sociedad y la autonomía en la toma de decisiones son limitadas para las personas con TEA (Morán *et al.*, 2019).

En cuanto a la justificación de la propuesta de intervención, las razones que motivan la propuesta son: la escasez de recursos destinados a jóvenes con TEA, la posibilidad de brindarles nuevas experiencias y oportunidades de aprendizaje (Lázaro, 2015), para trabajar la inflexibilidad, la comunicación o las relaciones sociales en otro contexto diferente. El presumible incremento de la calidad de vida de estos jóvenes (Villalba, 2015). Y en el caso de aquellos que viven con sus familias, el poder generar un período de respiro y descanso para éstas (Murillo y Belinchón, 2006).

Existe una necesidad de educación del ocio adolescente, para que las actividades que los jóvenes llevan a cabo se orienten hacia la creatividad, la cooperación con otros y la autorrealización, lo que supondría un desarrollo personal y social, en lugar de orientarse hacia el consumo y el entretenimiento. (Varela *et al.*, 2016).

3. OBJETIVOS

El presente TFM persigue una doble finalidad:

1º. Analizar teóricamente los aspectos referidos a la gestión del ocio y tiempo libre por parte de la población juvenil española con TEA durante el tiempo de pandemia, centrándose especialmente en las características y necesidades psicopedagógicas y, en los programas o propuestas desarrolladas y validadas para su implementación en el contexto social y comunitario.

2º. Diseñar una propuesta de intervención psicopedagógica que busca proponer alternativas de ocio para jóvenes con TEA de 18 a 25 años en el contexto de la pandemia ocasionada por la COVID-19.

Dichos objetivos responden a algunas de las competencias perseguidas por el Máster, en especial, a:

CG1: La resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos, de forma autónoma y creativa, y en contextos más amplios o multidisciplinares. En ese caso, se trata de resolver los déficits ocasionados en la población juvenil con TEA que durante la Pandemia se ha visto mermada en sus habilidades sociales, comunicativas y de autonomía personal.

CG2: La toma de decisiones a partir del análisis reflexivo de los problemas, aplicando los conocimientos y avances de la psicopedagogía. En lo referente a población juvenil con TEA en este caso particular.

CG3: La comunicación de conocimientos y conclusiones a públicos especializados y no especializados, de manera clara y sin ambigüedades. En este caso a otros profesionales, familias, a los propios jóvenes y al público general.

CG4: La toma de conciencia sobre las creencias y estereotipos, en este caso sobre el grupo de población jóvenes con TEA, *y potenciar el respeto de las diferencias individuales y sociales.*

CG5: La actuación siguiendo el código ético y deontológico que rige la profesión, que impera y guía cualquier actuación.

CG6: La necesidad de actualización permanente en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para emplearlas como instrumentos tanto para el diseño como para el desarrollo de la práctica profesional. Necesarias para plantear diferentes alternativas de ocio para jóvenes con TEA en el escenario de la COVID 19 y similares que puedan surgir.

En cuanto a las competencias específicas:

CE1: Diagnosticar y evaluar las necesidades socioeducativas de las personas, grupos y organizaciones a partir de diferentes metodologías, instrumentos y técnicas, tomando en

consideración las singularidades del contexto. En este caso el colectivo de jóvenes de 18 a 25 años con TEA.

CE2: Asesorar y orientar a los profesionales de la educación y agentes socioeducativos en la organización, sobre el diseño e implementación de procesos y experiencias de enseñanza-aprendizaje, facilitando la atención a la diversidad y la igualdad de oportunidades. Aquellas organizaciones, asociaciones y centros que tengan como destinatarios jóvenes que tienen TEA.

CE3: Aplicar los principios y fundamentos de la orientación al diseño de actuaciones favorecedoras del desarrollo personal y/o profesional de las personas. Los jóvenes con TEA en este caso.

CE4: Diseñar, implementar y evaluar prácticas educativas, programas y servicios que den respuesta a las necesidades de las personas, organizaciones y colectivos específicos. En el trabajo que nos ocupa, un programa que busca promover alternativas de ocio para jóvenes con TEA en el marco de la COVID-19.

CE8: Formular nuevas propuestas de mejora de la intervención psicopedagógica, fundamentadas en los resultados de la investigación psicopedagógica, en el marco de la intervención con jóvenes con TEA.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. OCIO Y TIEMPO LIBRE

4.1.1. Concepto y características

El ocio es una experiencia personal, compleja (multidimensional y direccional), centrada en actuaciones buscadas, con un fin en sí mismas y personales (Cuenca, 2006). También se ha identificado como un componente en la calidad de vida. Las actividades de ocio están directamente relacionadas con la percepción subjetiva de satisfacción y bienestar, contribuyendo a la mejora de la calidad de vida de la persona (Badia y Longo, 2009).

Otros autores describen el ocio como una forma de utilizar el tiempo libre mediante una ocupación libremente escogida y cuyo desarrollo resulta satisfactorio para el individuo (Trilla, 1988).

Por otro lado, el tiempo libre podría ser definido como el tiempo disponible una vez llevado a cabo el trabajo y las obligaciones diarias, además, posee un enorme significado vital para los individuos (Nuviala *et al.*, 2003).

Cuenca (2014) encontró cinco dimensiones del ocio, tal y como se representa en la siguiente figura (Figura 1):

Figura 1

Dimensiones del ocio según Cuenca (2014)



La *dimensión lúdica* hace referencia a la vivencia referida al juego y a las experiencias relacionadas con la diversión. Dentro de esta dimensión existen dos vertientes: juego (en el que existen reglas) y acción lúdica (espontaneidad no reglada). Se correspondería con los deportes, la recreación y los hobbies. Por otro lado, la *dimensión creativa* se vincula con los procesos de creación o recreación cultural. Se corresponde con música, artesanía, baile o teatro. Existen dos vertientes: creativa (expresión personal) y recreativa (comprensión y disfrute de la obra). De la misma manera, está la *dimensión festiva* que se relaciona con las experiencias relativas a la fiesta, entendida como una experiencia grupal, tratándose en este caso de ocio compartido y social. Las vertientes de esta dimensión son: las fiestas comunitarias – públicas (abiertas a la participación del público general) y las personales – familiares (de naturaleza privada). En cuanto a la *dimensión ambiental – ecológica*, ésta hace referencia al entorno y a la vivencia de ocio unida a la naturaleza. Establece la distinción entre dos vertientes, las acciones asociadas a ambiente humano y las asociadas a la naturaleza. Por último, la *dimensión solidaria*, hace referencia a un ocio como satisfacción derivada del hecho de ayudar desinteresadamente a otras personas. En este caso, las vertientes son: ocio solidario en ámbitos de ocio y ocio solidario en ámbitos de no ocio.

Este mismo autor también planteó la existencia de cuatro coordenadas del ocio que son áreas diferenciadas en las que se realizan las actividades lúdicas. Cada una de estas coordenadas presenta una manifestación y vivencia del ocio distinta. El *ocio autotélico*, consiste en las experiencias de ocio que se realizan por sí mismas, sin una finalidad expresa. Por otro lado, el *ocio exotélico*, hace referencia a las experiencias que no se realizan por ellas mismas, si no por la meta que se consigue a través de éstas. Otra de las coordenadas, es el *ocio ausente*, definida como la carencia de ocio, percepción de tiempo carente de interés, vacío. Por último, el *ocio nocivo*, es entendido como aquellas experiencias en las que se da ausencia de libertad y/o satisfacción.

El autor describe dos características del ocio. Por un lado, define *libertad*, como la posibilidad de elegir lo que se desea hacer, tener el control sobre la decisión de las actividades que se van a realizar durante el tiempo libre. Y, por otro lado, la *satisfacción*, las experiencias de ocio son acciones que resultan satisfactorias y placenteras en sí mismas.

4.1.2. Fundamentos psicológicos del ocio y tiempo libre

Maslow en su obra la *Teoría de la Motivación Humana* editada en 1943 establece en torno a la figura de una pirámide las necesidades del ser humano estableciendo una jerarquización en seis niveles: en primer lugar, las *necesidades fisiológicas* o aquellas necesarias para la supervivencia y que están presentes desde el nacimiento; en segundo lugar, las *necesidades de seguridad personal* en cuanto a la estabilidad y la protección, como seguridad física, de empleo, o salud; en tercer lugar, las *necesidades sociales* que hacen referencia al afecto, la pertenencia o afiliación; en cuarto lugar, las *necesidades de estima* o afecto, relacionadas con el reconocimiento; y, por último, las *necesidades de autorrealización*, que es donde se ubicaría el ocio, en cuanto a promoción del bienestar y el disfrute personal (Pacheco *et. al.*, 2020).

En cuanto a la conceptualización del ocio, podemos destacar los criterios que para definir las experiencias de ocio han establecido algunos autores que han investigado a este respecto. Para Neulinger (1980), considerado padre de la Psicología del ocio, existen dos criterios básicos a la hora de definir la experiencia de ocio: la *libertad percibida*, entendida como la percepción de que lo que se hace es el resultado de la propia elección y el deseo de hacerlo y la *motivación para la actividad*, que determina la calidad del ocio y puede ser intrínseca, derivando de la propia participación en la actividad o extrínseca si proviene de alguna recompensa. Este autor introdujo el “modelo de los tres factores del ocio” que considera

el ocio desde el prisma de la economía, considerándolo como tiempo libre; de la sociología como actividad y desde la psicología como un estado mental. Iso-Ahola (1980) afirmó que las características comunes a las posibles definiciones de ocio, son: la *libertad percibida* y la *motivación intrínseca*. Por último, Csikszentmihalyi (1997) aseveró que las experiencias de ocio tienen en común dos características: *sensación de control por parte del sujeto*, definida como una pérdida de la conciencia del paso del tiempo. Y *atención plena a la actividad*, entendida como la existencia de metas claras y retroalimentación, así como, concentración en la actividad.

4.1.3. Descripción del ocio y tiempo libre en jóvenes en España

En el caso del ocio y tiempo libre en los jóvenes en España, se observa una relación inversa entre tiempo libre y nivel educativo obtenido, a mayor nivel educativo, menor cantidad de tiempo libre. Así como una asimetría en cuanto al género en la cantidad de tiempo libre disponible, teniendo las mujeres menos tiempo libre (Rey-Araújo y Fernández, 2019).

Esto también podemos observarlo en una investigación que se centró en encontrar diferencias en los hábitos de ocio y tiempo libre de mujeres y hombres jóvenes españoles (Codina y Pestana, 2019). Este estudio muestra que las mujeres dedican menos tiempo al ocio que los hombres. Sin embargo, este trabajo también revela que las mujeres, de forma contraria a la intuición y a pesar de disponer de menos tiempo, disfrutaban de una experiencia de ocio más positiva que los hombres.

En cuanto a la cuestión qué tipo de actividades realizan los jóvenes españoles en su tiempo libre, los resultados de un estudio de hábitos de ocio y tiempo libre en jóvenes españoles (Nagyvaradi *et al.*, 2013) mostraron que más de la mitad de los encuestados practicaban actividad física diaria y entre las preferencias diarias se encontraban 'ver la televisión' y 'escuchar música', junto a otras como 'lectura' e 'internet'. De este modo, se destaca el papel socializador del ocio digital, dado que el uso de internet y de las redes sociales han adquirido un mayor protagonismo, llegando a convertirse incluso en el principal agente de socialización (Pallarès, 2014). En esta etapa sobresale la importancia de los iguales, el papel un poco menos destacable de la familia, el interés por el ocio nocturno y en general, la infrecuente participación en actividades de acción social y voluntariado (Varela *et al.*, 2016).

No cabe duda, que los resultados de los estudios citados son representativos del contexto y el momento en que se realizaron. Sin embargo, no por ello podemos obviar que tal y como observó Bettina Piko (2006), nuestros hábitos de ocio y tiempo libre están muy afectados por

la modernización y esto hace que los cambios sociales y la aparición constante de nuevas tecnologías puedan afectar directamente y continuar modificando los hábitos de ocio y tiempo libre de los jóvenes en pocos años.

4.1.4. Ocio y tiempo libre y discapacidad

La participación de las personas con discapacidad en actividades de ocio contribuye a un aumento de su calidad de vida, a su participación en la sociedad y al ejercicio de sus derechos como ciudadanos. En el *Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social*, se garantiza el derecho a la igualdad de oportunidades y de trato, y el ejercicio de derechos por parte de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones respecto del resto de ciudadanos, a través de la promoción de la autonomía personal, la accesibilidad universal, el acceso al empleo, la inclusión en la comunidad y la vida independiente y la erradicación de cualquier forma de discriminación.

En cuanto al ocio y la discapacidad en España y las diferencias existentes entre los distintos territorios, Lázaro (2007) señala las diferencias presentes en cuanto a la normativa reguladora del ocio, en concreto sobre cultura, deporte, recreación y turismo. En los porcentajes de legislación con la que cuentan las comunidades autónomas según los ámbitos de ocio, destacan en cultura Asturias, Extremadura y País Vasco; en deporte sobresalen Asturias, Andalucía y Madrid; en recreación destaca Navarra, Castilla La Mancha, La Rioja y Aragón y en turismo despuntan Galicia, Baleares y País Vasco. Respecto a la accesibilidad y supresión de barreras, las comunidades autónomas que cuentan con mayor porcentaje de normativa sobre accesibilidad son Valencia y Castilla y León. Estas diferencias entre los territorios producen una situación de desigualdad.

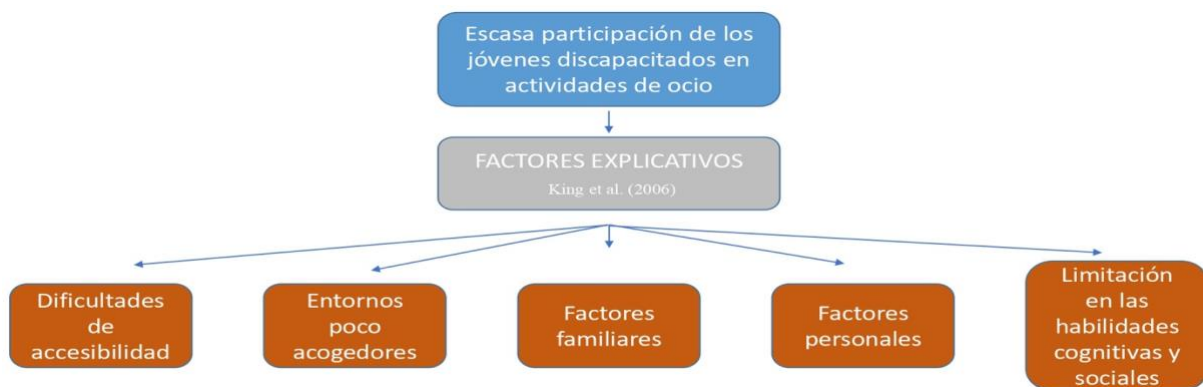
Analizados los datos encontrados, podemos afirmar que, a pesar del trabajo desde distintas instancias para lograr la igualdad de oportunidades en materia de ocio y discapacidad, las posibilidades de participación en programas de ocio, así como los apoyos para las personas con discapacidad resultan insuficientes.

Esta legislación que garantiza el acceso al ocio es especialmente relevante por las consecuencias psicológicas que el acceso a éste plantea, ya que la participación en actividades de ocio está asociada a la mejora del bienestar emocional, de las relaciones sociales y al desarrollo de competencias.

A pesar de los beneficios existentes, se encuentra una escasa participación en el caso de los niños con discapacidad, esta participación se reduce aún más en la población adolescente (Badia y Longo, 2009), mostrándose en la siguiente figura algunos de los factores explicativos de dicha escasa participación que recogen King *et al.* (2006) (ver Figura 2):

Figura 2

Factores explicativos según King et al. (2006)



Estos factores han obstaculizado la participación de los jóvenes a diferentes niveles, encontrando por un lado *dificultades de accesibilidad* en aquellas actividades no adaptadas y *entornos poco acogedores* cuando se trata de actividades no inclusivas. De igual forma, también nos encontramos con *factores familiares*, cuando las familias no fomentan la participación de los jóvenes y con *factores personales*, en los casos en que estos jóvenes presentan como rasgo de personalidad introversión y se encuentran menos abiertos a participar en determinadas actividades. Por último, nos enfrentamos a *limitaciones en las habilidades cognitivas y sociales* de los propios jóvenes que hacen más difícil su participación. Estos factores podrían ser paliados a través del diseño de actividades accesibles e inclusivas y que tengan en cuenta las distintas características de los posibles destinatarios.

4.2. EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

4.2.1 Concepto y características

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un trastorno del neurodesarrollo que se caracteriza por déficits en la comunicación, la relación social y la existencia de patrones rígidos de pensamiento, conducta o interés, así como por alteraciones sensoriales que condicionan la

flexibilidad y la funcionalidad de la persona (Kodak y Bergmann, 2020). Estas personas tienen un funcionamiento cerebral diferente, con una manera distinta de percibir, pensar y procesar la información sensorial (Ecker *et al.*, 2015).

El manual diagnóstico DMS- 5 (APA, 2013) establece tres niveles según el grado de severidad: leve, moderado y grave. Los criterios diagnósticos que aparecen en el citado manual son, por un lado, deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por las características que se pueden visualizar en la Tabla 1.

Tabla 1

Deficiencias en la comunicación y en la interacción social

<i>Ámbitos deficitarios</i>	<i>Características</i>
Deficiencias en reciprocidad socioemocional	<ul style="list-style-type: none"> • Acercamiento social anormal • Fracaso de la conversación normal en ambos sentidos • Disminución en intereses, emociones o afectos compartidos • Fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales
Deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación verbal y no verbal poco integrada • Anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal • Deficiencias de la comprensión y el uso de gestos • Falta total de expresión facial y comunicación no verbal
Deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades para ajustar comportamiento en diversos contextos sociales • Dificultades para compartir juegos imaginativos o hacer amigos • Ausencia de interés por otras personas

Por otro lado, patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos que aparecen en la Tabla 2.

Tabla 2*Patrones restrictivos y repetitivos*

<i>Ámbitos deficitarios</i>	<i>Características</i>
Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos	<ul style="list-style-type: none"> • Estereotipias motoras simples • Alineación de los juguetes • Ecolalia
Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal	<ul style="list-style-type: none"> • Gran angustia frente a pequeños cambios • Dificultades con las transiciones • Patrones de pensamiento rígidos • Necesidad de seguir el mismo camino o comer lo mismo cada día
Intereses muy restringidos y fijos, anormales en cuanto a intensidad o foco de interés	<ul style="list-style-type: none"> • Fuerte apego o preocupación por objetos inusuales • Intereses excesivamente perseverantes
Hiper o hiporreactividad a los estímulos sensoriales	<ul style="list-style-type: none"> • Indiferencia aparente al dolor / temperatura • Respuesta adversa a sonido o texturas específicos • Fascinación visual por luces o el movimiento

Además, los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del periodo del desarrollo, aunque pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supere las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida. Estos síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral y otras áreas importantes. Las alteraciones existentes no se explican mejor por un trastorno del desarrollo intelectual o por el retraso global del desarrollo. En cuanto a la comorbilidad con otras patologías, se estima que uno de cada tres niños con TEA presenta comorbilidad con discapacidad intelectual (Maenner *et al.*, 2020). Las comorbilidades son muy importantes a la hora de establecer el diagnóstico, hay que especificar si aparece junto con un déficit intelectual acompañante, un deterioro del lenguaje acompañante o catatonía. También es preciso identificar si se encuentra asociado a otro trastorno del neurodesarrollo, mental o del comportamiento y si es concomitante con una afección médica o genética o con algún factor ambiental conocido. Sin embargo, se ha de hacer hincapié en los indicadores propios de una de las teorías explicativas más relevantes que hace referencia a la teoría de la mente, refiriéndose a hipótesis subyacentes a la coherencia central y a la función ejecutiva (Hernández, 2018).

El TEA tiene su origen en el Sistema Nervioso Central, aunque la causa continúa siendo desconocida y la prevalencia es mayor en varones. Según Artigas- Pallares (2012) es una de las alteraciones más graves del desarrollo durante la primera infancia. Los síntomas suelen reconocerse tras el segundo año de vida, entre los 12 y los 24 meses de edad, presentando falta de interés por la interacción social. Algunos niños presentan una paralización o regresión del desarrollo y suelen adquirir más tardíamente los diferentes hitos del desarrollo. Como hemos señalado el TEA aparece en etapas muy tempranas, se extiende a lo largo de la vida y afecta de manera diferente a cada persona (Posar y Visconti, 2017).

Por último, señalar que en los últimos años se estima que la prevalencia ha aumentado, esto puede ser explicado en parte a la menor edad requerida para el diagnóstico que hace que se detecte más precozmente (Morales – Hidalgo *et al.*, 2018).

4.2.2. TEA y TIC

Las Tecnologías de Apoyo a la Discapacidad (TAD) son las TIC que contribuyen a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Estas tecnologías facilitan el proceso de enseñanza – aprendizaje, sin embargo, no solo se utilizan como recurso educativo para las personas con TEA, sino que también se emplean en aspectos relacionados con el ocio y tiempo libre y la comunicación (Terrazas *et al.*, 2016). Además, las TAD resultan motivadoras y se adaptan a las características y necesidades concretas de la persona. Otra de las ventajas que aportan estas tecnologías, es que proporcionan un entorno controlado y una atención individualizada, permitiendo repetir los ejercicios. Todo ello, contribuye a que las personas con TEA se encuentren cómodas trabajando con ellas (Hardy *et al.*, 2002).

Entre las experiencias previas en la utilización de las TIC aplicadas a la población con TEA destacan los programas realizados con niños y adolescentes que tenían como objetivos incrementar las capacidades metacognitivas y mejorar el entendimiento de estados mentales ajenos. Los resultados obtenidos fueron un incremento de las capacidades relacionadas con la Teoría de la Mente, así como un aumento del control inhibitorio y la tolerancia a los cambios (Suárez *et al.*, 2015). También, se han empleado las TIC en la evaluación psicológica de personas con TEA (Santamaría y Sánchez, 2022).

Uno de los beneficios que los dispositivos electrónicos y los recursos tecnológicos poseen, es que resultan especialmente atractivos y motivadores para las personas que tienen TEA y tienen un buen funcionamiento cognitivo, ya que las peculiaridades de estas tecnologías se adaptan muy bien a las características de las personas con TEA, en términos de

procesamiento de la información, estilos de aprendizaje, canales de información y habilidades sociales (Blythe *et al.*, 2018).

Finalmente, cabe destacar el incremento en las investigaciones sobre las TIC y su uso entre la población con TEA, en campos como la educación, el cognitivo, el social o el ocupacional (Cuesta *et al.*, 2021).

4.2.3. Alternativas de ocio en jóvenes con TEA

Los adolescentes con TEA pasan más tiempo en tareas solitarias y menos tiempo realizando actividades sociales, este patrón de comportamiento se da más frecuentemente en aquellos que presentan comorbilidad con discapacidad intelectual o problemas conductuales. Muchos adolescentes y jóvenes con TEA tienen escasas relaciones con amigos y tienden al aislamiento, haciendo que las relaciones sociales sean más difíciles y aumentando sus dificultades emocionales. Por lo que las iniciativas dirigidas al ocio resultan fundamentales (Mairena *et al.*, 2021).

Las distintas asociaciones, instancias u organismos existentes en materia de TEA ofertan algunas actividades dirigidas a promover el ocio de estos jóvenes, entre las que se encuentran:

- a) Actividades de tipo deportivo, las cuales tienen un beneficio efectivo en las condiciones fisiológicas, cognitivas y sociales de las personas diagnosticadas con TEA, especialmente en la preadolescencia (Guest *et al.*, 2017).
- b) Talleres de danza, los cuales se dirigen a las personas con TEA debido a sus múltiples beneficios emocionales, sociales e intelectuales: psicomotricidad, habilidades conversacionales, sociales, ... (Nelson *et al.*, 2017).
- c) Pintura y actividades relacionadas con el arte plástico y de otra naturaleza son beneficiosos para el desarrollo integral de las personas con TEA, especialmente en lo referido a la inteligencia emocional, específicamente en el reconocimiento de expresiones emocionales faciales (Khodadadi, 2018).
- d) Turismo accesible que puede ofrecer otro contexto para el trabajo de habilidades sociales, interacción con otras personas y el incremento de la flexibilidad cognitiva (Sedgley *et al.*, 2017).
- e) Actividades culturales: museos, teatro o cine fórum que aportan beneficios a nivel de mejora de las habilidades sociales (Blythe y Corbett, 2016).

- f) Actividades de recreación: clubes, excursiones, salidas o encuentros, que promueven un ocio relacional, con beneficios en las habilidades de interacción y en la salud física a través del ejercicio (Menaar y Neumeier, 2015).

Específicamente, en el contexto español, nos encontramos con las siguientes alternativas de ocio en jóvenes con TEA:

El *proyecto Coopedaleando* (Villalba, 2015) es una de las alternativas de ocio en jóvenes con TEA encontradas, surgió a partir de una experiencia educativa llevada a cabo conjuntamente por la Universidad de Valladolid y la Asociación Autismo Palencia. Este proyecto consiste en actividades enfocadas a la promoción del ocio y de la actividad física, del colectivo de personas con TEA. Tras la primera edición se realizó un estudio y análisis del proyecto y se plantearon una serie de mejoras en cuanto a estructura y desarrollo para que el programa respondiese a las necesidades detectadas en los participantes. Esto se concreta en trabajar el fomento de las habilidades sociales y el desarrollo de la psicomotricidad a través del uso de la bicicleta como elemento conductor y estableciendo niveles progresivamente más complejos. Abarca (2015) señala que la actividad física en las personas con TEA supone un impacto positivo en la salud mental física, así como en su vida familiar, además, fomenta el desarrollo de la socialización y reduce los trastornos ambientales y comportamentales. De acuerdo a los educadores y las familias, las conductas disruptivas y los estados de frustración disminuyeron. Además, transversalmente se trabajó la autonomía y la autoconfianza. La utilización de la bicicleta supuso un elemento atemporal estrechamente vinculado al ocio a lo largo de generaciones y que contribuye al trabajo de la psicomotricidad. La actividad se llevó a cabo a lo largo de 6 meses, todos los viernes durante dos horas. Se utilizaron cuadernos de comunicación a base de pictogramas para aquellos niños con dificultades comunicativas. También se emplearon tablas de normas y de puntos negativos y positivos y se readaptaron las señales de seguridad vial. Se evaluó el proceso de los usuarios en varias ocasiones, en términos de desarrollo de psicomotricidad, aprendizajes respecto a la utilización de la bicicleta, interacción con el gran grupo y desempeño en cuanto a habilidades sociales se refiere.

El *programa de entrenamiento deportivo* relacionado con el fútbol (López-Díaz *et al.*, 2021) es otra de las alternativas encontradas. Este programa perseguía como objetivo promocionar y fomentar la actividad física y deportiva en el colectivo de personas que tienen TEA a través de juegos predeportivos de fútbol. Las sesiones contribuyeron a potenciar las habilidades psicomotrices y sociales de los participantes.

Por otro lado, en el *programa de actividad acuática* con jóvenes con TEA (Pimenta *et al.*, 2016), se trabajaron la orientación sobre el agua, la entrada y salida de la piscina y la iniciación en el estilo crol y espalda a lo largo de 15 sesiones. Los resultados obtenidos fueron positivos, los participantes desarrollaron las entradas y salidas, el control de la respiración y el movimiento de desplazamiento.

Por último, otra de las alternativas de ocio encontradas ha sido la *utilización de los videojuegos* como una forma de ocio digital, este tipo de juego es muy popular entre las personas con TEA, ya que resulta muy motivante y contribuye a reducir sus niveles de ansiedad. Si bien, su uso continuado e incontrolado puede desembocar en problemas de adicción y aislamiento. Cuesta (2021) realizó un estudio en el que participaron 54 personas diagnosticadas con TEA, los resultados mostraron que la mayoría jugaban solos, en cuanto al tiempo dedicado, más de la mitad de los participantes jugaba cada día durante dos horas. Respecto a los motivos que les impulsaban a utilizar videojuegos, la gran mayoría mantenía que les entretenían y divertían, también esgrimían que contribuían a un incremento de la actividad mental, de los reflejos y de la agilidad digital. Por último, sostenían que les permitían llevar a cabo aquello que no podían hacer en la vida real y reducir su ansiedad. Este estudio también señaló las ventajas e inconvenientes que estas personas percibían sobre el uso de los videojuegos, como inconvenientes consideraban la posibilidad de desarrollar una adicción y la pérdida de tiempo en detrimento de otras tareas y obligaciones. Por otro lado, como ventajas encontraron que los videojuegos contribuían a relajarles y olvidar sus problemas, que incrementaban la inteligencia y los reflejos y que les ayudaba a conocer gente. En cuanto al tipo de juego preferido los resultados demostraron que éste fue el de acción, seguido por estrategia, simulación, aventura y guerra.

Es importante señalar que a partir de los datos arrojados no es posible realizar generalizaciones, ya que el colectivo de personas con TEA, como cualquier otro colectivo es diverso y heterogéneo. Sin embargo, los resultados plantean la necesidad de incrementar la investigación en el campo de la utilización de videojuegos en personas con TEA como forma de entretenimiento o de ocio, así como en el desarrollo de videojuegos adaptados a las particularidades de las personas con TEA, creando software más inclusivo.

4.3. REPERCUSIONES POR LA COVID-19

4.3.1. Repercusiones en los hábitos de ocio

El confinamiento provocado por la COVID-19 ha tenido numerosas consecuencias, vinculadas al distanciamiento social, al aumento del tiempo en el hogar, a la ansiedad derivada de la incertidumbre y a los efectos de la situación de emergencia sanitaria, tanto en la salud física como en la emocional. Esta situación ha tenido un impacto en diferentes ámbitos de la vida de toda la población, uno de esos ámbitos que se ha visto afectado ha sido el ocio. En este sentido, se ha producido un cambio en los hábitos de ocio durante este periodo, dedicándose tiempo a la comunicación con familia y amigos, a través del teléfono o diferentes redes sociales mediante voz, vídeo o mensajes de texto, a la lectura, en formato libro electrónico e impreso. Así como al visionado de series o películas a través de la televisión o diferentes plataformas de contenidos online, la realización de deporte dentro de casa, cocinar y escuchar música (Cencerrado y Yuste, 2020).

Como efecto positivo, el confinamiento contribuyó a un aumento de las actividades de ocio familiar, que además se extendieron a otras franjas horarias e incluyeron actividades distintas de las que solían llevarse a cabo, como juegos de mesa o manualidades. (Belmonte *et al.*, 2021).

Como efectos adversos de la COVID-19 derivados de los hábitos de ocio adquiridos durante el periodo de confinamiento, estudios recientes señalan un aumento del sedentarismo, la excesiva exposición a pantallas y problemas en el sueño como insomnio (Diz *et al.*, 2021).

4.3.2. Consecuencias en la población TEA

En un estudio realizado por Amorim (2020) sobre el impacto de la cuarentena de la COVID-19 en niños con TEA, se encontró que la cuarentena tuvo un efecto negativo en el manejo de las emociones, de igual forma, provocó un aumento en los niveles de ansiedad, tanto de los niños como de sus familias e incluso desencadenó problemas de comportamiento. La alteración de sus rutinas y las reglas de prevención e higiene, en algunos casos incomprensibles para ellos, contribuyeron a exacerbar los síntomas de TEA.

Los ámbitos más afectados en las personas con TEA fueron las habilidades comunicativas y el patrón de sueño. Además, la información relativa a la COVID-19 que apareció en los medios tuvo un impacto más negativo para estas personas y contribuyó a que aumentasen sus estereotipias, llegando incluso en algunos casos a la aparición de comportamientos autolíticos (Narzisi, 2020). Sus terapias y talleres se vieron modificados o interrumpidos debido a las medidas contra la COVID-19 agravando aún más la situación (Courtenay y Perera, 2020).

Por otra parte, poniendo en perspectiva la situación vivida y comparándola con lo sucedido en otros países, Orgilés (2020) señala que los efectos psicológicos fueron más significativos en la población infantil española que en la italiana, debido a la mayor disponibilidad de espacios al aire libre en sus hogares y a las medidas más laxas de confinamiento de los segundos.

En cuanto a la situación de la población española que tiene TEA, en una revisión de estudios realizados desde el comienzo de la pandemia derivada por la COVID-19 sobre el impacto de las medidas de confinamiento en esta población y sus cuidadores. Alonso–Esteban (2021) encontró un incremento en el nivel de estrés y una disminución en el bienestar psicológico, aunque los resultados variaron en función de la edad, el grado de afectación y el tipo de estructura familiar. Algunas personas con TEA valoraron positivamente la experiencia de confinamiento, esto puede ser debido al aislamiento social y el entorno ambiental estable, ya que permanecieron en un contexto familiar conocido, reduciendo así el estrés social y aumentando su sensación de bienestar.

Por último, es importante destacar las dificultades encontradas a la hora de recabar información en este punto 4.3, dado que, en este momento, son escasos los artículos y las investigaciones que versen sobre las repercusiones que la COVID-19 ha tenido en el ocio y el tiempo libre de los jóvenes españoles y en la población con TEA.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1. OBJETIVOS

Los objetivos que se pretenden conseguir con la propuesta de intervención diseñada “ad hoc” como alternativa de ocio para los jóvenes con TEA en el contexto de la COVID-19 son:

1. Fomentar el trabajo de aspectos relacionados con teoría de la mente: empatía, identificación de absurdos, comprensión de dobles sentidos y chistes y realización de inferencias.
2. Mejorar las habilidades conversacionales: iniciar una conversación, turnos conversacionales, formulación de preguntas, argumentación y capacidad de escucha de los destinatarios.
3. Contribuir a la mejora de la calidad de vida de estas personas.
4. Mejorar las habilidades de resolución de conflictos de los destinatarios.
5. Promover una alternativa de ocio desde el propio domicilio.

6. Mejorar las habilidades sociales: asertividad.
7. Contribuir a la mejora de la gestión emocional: identificación, normalización, validación y comunicación de emociones.

5.2. DISEÑO

Esta propuesta de intervención psicopedagógica busca ofrecer una alternativa de ocio a los jóvenes con TEA. El programa ha sido ideado para ser llevado a cabo desde el propio domicilio a través de un dispositivo electrónico y cuenta con diversas actividades y recursos que permiten el trabajo de aspectos conversacionales, relacionales, emocionales o de resolución de conflictos.

La propuesta de intervención sigue un planteamiento constructivista, en el que el joven es el protagonista de su propio proceso de aprendizaje, teniendo un rol activo. Se utiliza el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ), empleando el juego como herramienta de aprendizaje para poder trabajar de manera lúdica y sin requerir tanto esfuerzo como en otras actividades de aprendizaje empleadas. Por este motivo, resulta imprescindible utilizar actividades motivantes que fomenten su participación y conseguir que tengan una visión positiva del programa.

Uno de los fines principales que buscamos con esta intervención es que todos estos jóvenes puedan divertirse y disfrutar de su tiempo de ocio como hace cualquier otro joven. Por otro lado, también se pretende trabajar ciertos aspectos que les ayuden a adquirir mayor autonomía y que contribuyan a su desarrollo personal, exactamente igual que los programas de ocio “normativos”. Todo esto, redundará en una mejora de su calidad de vida.

Para la elaboración del programa han sido empleadas aplicaciones ya existentes, que facilitan el aprendizaje a personas con TEA utilizando las TIC, así como recursos adaptados o contruidos “ad hoc”.

5.3. CONTEXTO Y DESTINATARIOS

Las personas con TEA presentan una serie de características específicas, como las dificultades en la comunicación, los intereses restringidos, la rigidez e inflexibilidad y problemas en aspectos relacionados con la teoría de la mente que pueden dificultar su interacción con otras personas y a su vez suponer un obstáculo a la hora de participar en actividades de ocio. La empatía permite reconocer y comprender las emociones de los demás, atribuir creencias, deseos o intenciones. Además, nos permite entender la perspectiva del otro

y no ver las situaciones únicamente desde nuestra propia perspectiva, esto resulta fundamental para relacionarnos con otros. Lo mismo ocurre con las habilidades de comunicación, el ser capaz de escuchar a los demás, respetar los turnos, iniciar una conversación, expresarse de forma asertiva, formular una queja o resolver conflictos se tornan imprescindibles a la hora de interactuar con el entorno en cualquier ámbito. La rigidez e inflexibilidad pueden mermar la capacidad de adaptación a un entorno cambiante, interfiriendo negativamente en su día a día. Estas dificultades previamente mencionadas, además de obstaculizar su interacción con otras personas y su participación en programas de ocio, pueden desembocar en sentimientos de inseguridad, incompreensión, soledad y baja autoestima.

La propuesta de intervención, por las razones previamente señaladas, se propone para ser llevada a cabo con jóvenes empadronados en territorios de la provincia de Valladolid (Castilla y León) de 18 a 25 años que tengan TEA con grado de afectación leve. Además, estos jóvenes deben tener el lenguaje y la lectoescritura adquiridos, puesto que, aunque en las actividades aparezcan algunas ilustraciones y pictogramas para facilitarles la comprensión y la información también pueda ser proporcionada por vía auditiva, habrá textos escritos. El acceso a estos jóvenes nos lo brindará la asociación Autismo Valladolid, que dispone de un centro de día, un centro de educación especial y una residencia. Esta asociación, que data de 1981, tiene como objetivo crear recursos y mejorar la calidad de vida de las personas con TEA y sus familias.

Entre los servicios de dicha asociación destacan la valoración y diagnóstico, la atención temprana, el apoyo a las familias, la atención especializada, la intervención con el autismo de alto funcionamiento, el respiro familiar, el deporte y el ocio, es en este último punto en el que se enmarcaría nuestra propuesta de intervención. Entre los principios de la asociación, destacan el derecho a la igualdad de oportunidades, a la inclusión social y a la autodeterminación de las personas con TEA, y entre sus valores sobresalen la orientación a las personas con TEA y sus familias, la mejora continua y la innovación. Estos principios y valores resultan idóneos y congruentes con los objetivos perseguidos por nuestra propuesta de intervención. Desde esta asociación se ofrece un servicio de ocio y deporte que busca fomentar la interacción y participación social, a través de actividades que mejoren su autoestima y relaciones sociales. Actividades tales como campamentos, salidas lúdicas (bolera, cine, restaurantes, parques, ...), excursiones, participación en eventos, así como balonmano, piscina, deporte adaptado, encuentros deportivos, paseos por el entorno o juegos para favorecer la interacción social. Desde esta institución se proporciona respuesta al ocio con actividades deportivas y lúdicas pensadas para ser llevadas a cabo en el exterior.

Por otro lado, como propuesta de mejora de la actual oferta de servicios de la asociación y con el objetivo de poder adaptarse a situaciones de encierro como la vivida por el COVID-19, en el presente trabajo se considera necesario que desde esta institución se proporcionen otras alternativas no presenciales que puedan desarrollarse desde casa a través de herramientas digitales y que puedan resultar también útiles en otras situaciones en las que no sea posible asistir a las actividades ofertadas por otras causas como la enfermedad. De esta manera, estaríamos proporcionando oportunidades de aprendizaje y disfrute desde otro contexto menos rígido que el entorno de un centro de educación especial.

5.4. TEMPORALIZACIÓN

El programa está concebido para llevarse a cabo durante un período de dos meses en días consecutivos, aunque podría durar más en función del tiempo que se quiera dedicar a cada actividad o también ampliarse en el caso de querer repetir alguna sesión. También, podría llevarse a cabo en días no consecutivos, por ejemplo, durante varios fines de semana.

Se ha escogido esta temporalización para que pueda ser realizado durante períodos vacacionales, que es cuando estos jóvenes realizan menos actividades formativas y ocupacionales, disponen de más tiempo libre y menos actividades programadas.

A continuación, se muestra un modelo propuesto de cronograma realizado con un diagrama de Gantt (Figura 3):

Figura 3

Diagrama de Gantt modelo propuesto de cronograma

	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	
Actividad 1. Juego de la preguntas	■	■	■										
Actividad 2. Continúa la conversación				■	■								
Actividad 3. ¿Cómo se lo diríamos?												■	■
Actividad 4. El mentiroso					■	■							
Actividad 5. Construye la historia Futurama							■	■					
Actividad 6. Historietas horripilantes			■	■									
Actividad 7. Ruleta situaciones									■	■			
Actividad 8. Visionado del tráiler...											■	■	
Actividad 9. Pictionary de emociones												■	■
Actividad 10. Sobre mí		■	■										
Actividad 11. Gaining Face Program								■	■				
Actividad 12. Aprende con Zapo										■	■		
Actividad 13. Voy a hacer como sí...						■	■						
Actividad 14. Tempus			■	■									
Actividad 15. Esporti Revolution								■	■				

5.5. PROGRAMA

El programa consta de 15 actividades que en su conjunto constituyen una alternativa de ocio y tiempo libre digital para jóvenes de entre 18 y 25 años con TEA. Dichas actividades se podrán realizar empleando dispositivos electrónicos a través de una plataforma online en la que cada participante contará con un usuario y una contraseña que le permitirá acceder a su perfil. Dicha plataforma estará disponible tanto en una versión web para poder acceder a ella desde un ordenador, como en una versión móvil para acceder a través de un Smartphone. Se presentarán con un diseño visualmente atractivo y cada una de ellas estará vinculada a un escenario paisajístico distinto como por ejemplo la selva, el desierto, el mundo submarino, el espacio, el polo norte, etc.

Estas actividades han sido elegidas con un doble fin, por un lado, como alternativa lúdica o de ocio, y, por otro lado, para trabajar aspectos en los que estos jóvenes presentan déficits, como son, habilidades sociales, teoría de la mente y aspectos emocionales. Las habilidades sociales son el conjunto de estrategias de conducta y las capacidades para aplicar esas conductas que nos ayudan a resolver una situación social de manera efectiva. Existen habilidades sociales básicas, como escuchar, iniciar una conversación, formular una pregunta, presentarse o dar las gracias, entre otras, y habilidades sociales complejas, como empatía, inteligencia emocional, asertividad, capacidad de escucha, negociación, capacidad de definir un problema y evaluar soluciones o la capacidad de comunicar sentimientos y emociones. Por otra parte, la teoría de la mente es la habilidad de inferir estados mentales, tales como pensamientos, deseos o intenciones en otra persona, y emplear esa información para interpretar y predecir su conducta y en base a esto, regular y organizar nuestro propio comportamiento. Nos sirve para anticiparnos, regular y modificar nuestra conducta, adaptarnos a la situación y por lo tanto al entorno. Por último, los aspectos emocionales que se trabajarán son la identificación, el reconocimiento y la interpretación de los estados emocionales propios y ajenos.

La plataforma online permitirá la realización de las actividades en el orden sugerido a través de una numeración, dedicando dos sesiones a cada una de ellas, pero también posibilita su ejecución en el orden deseado, permitiendo volver y repetir actividades. Las actividades han sido planteadas para ser realizadas en su mayoría de forma individual, si bien es cierto que algunas de ellas necesitan de la participación de como mínimo dos personas, por trabajar habilidades conversacionales. Del buen funcionamiento, seguimiento y evaluación del programa se encargará una psicopedagoga, que supervisará el progreso de los participantes y

solucionará las posibles dudas y dificultades que puedan surgir. Se podrá contactar con ella a través de un chat de interacción que se habilitará en la plataforma. Además, en los casos de jóvenes en los que se detecte algún problema de comprensión lectora se facilitará el acceso a Open Book, un programa que facilita la comprensión lectora a través de diversas ayudas y herramientas de edición, como el diccionario, la ilustración de palabras con imágenes o las herramientas de subrayado.

A continuación, se resume la relación entre las actividades diseñadas y los aspectos trabajados (Figura 4) y posteriormente, se describen en detalle cada una de las actividades propuestas.

Figura 4

Relación actividades propuestas y aspectos trabajados

	Teoría de la Mente	Identificación de emociones	Habilidades Comunicativas	Resolución de conflictos	Gestión del tiempo	Promoción de la actividad física
Actividad 1. Juego de las preguntas			x			
Actividad 2. Continúa la conversación	x		x			
Actividad 3. ¿Cómo se lo diríamos?	x		x			
Actividad 4. El Mentiroso	x		x			
Actividad 5. Construye la historia Futurama	x	x				
Actividad 6. Historietas horripilantes	x	x				
Actividad 7. Ruleta de situaciones	x	x		x		
Actividad 8. Visionado del tráiler de una película o una serie	x	x	x			
Actividad 9. Pictionary de emociones		x	x			
Actividad 10. Sobre mí			x			
Actividad 11. Gaining Face Program		x				
Actividad 12. Aprende con Zapo	x	x				
Actividad 13. Voy a hacer como si...	x		x			
Actividad 14. Tempus					x	
Actividad 15. Esporti Revolution						x

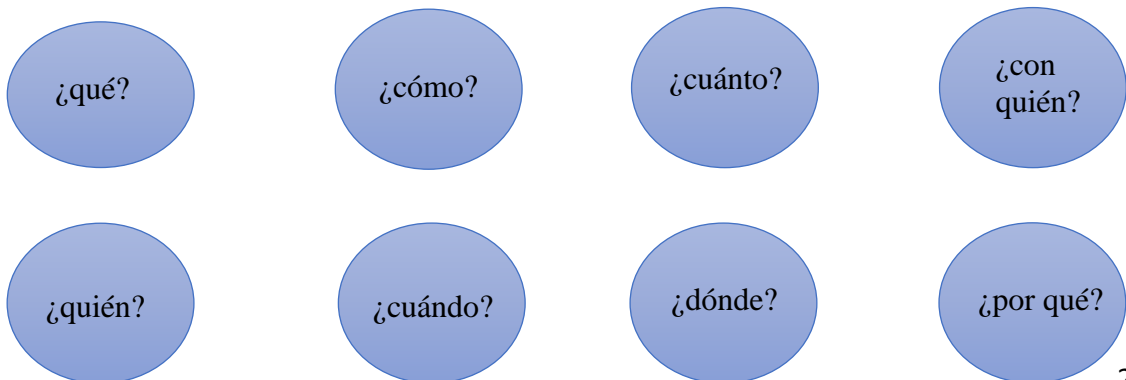
5.5.1. Juego de las preguntas

Se trata de un juego online que cuenta con un tablero y preguntas del tipo: ¿de qué estás muy orgulloso?, ¿cuál es tu color favorito? o ¿a qué te gusta jugar?. La forma de juego será en línea con otros participantes y se podrán trabajar aspectos como las habilidades conversacionales de iniciar y mantener una conversación. El juego no se quedará solamente en responder a la pregunta, sino que a partir de la respuesta dada se deberán hacer otras preguntas que permitirán que se trabajen: turnos conversacionales, formulación de preguntas, argumentación o capacidad de escucha. Estos juegos servirán también como herramienta para romper el hielo y toma de

contacto entre los participantes y así, saber cuáles son los dibujos, series o personajes que les gustan a cada uno y poder descubrir los gustos e intereses en común. La comunicación entre participantes se realizará primero a través de un chat escrito y posteriormente a través de videoconferencia que será guiada a través de las llamadas **bolas de preguntas**, unas pequeñas pelotas en las que aparecerán distintas partículas interrogativas que darán a los participantes ideas de posibles preguntas y facilitarán la formulación de las mismas aumentando la fluidez de la comunicación. Para la realización de esta actividad se necesitará un mínimo de dos participantes.

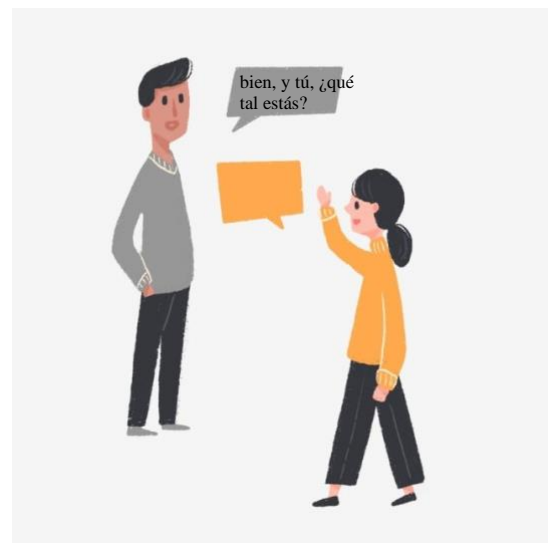


Bolas de preguntas



5.5.2. Continúa la conversación

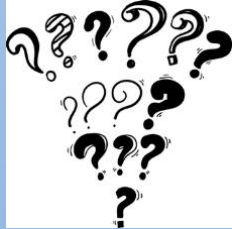
En esta actividad se presentan imágenes en las que se muestran personajes y bocadillos, de los cuáles uno aparece escrito y el otro en blanco. El joven debe continuar la conversación, escribiendo la frase que respondería el otro personaje en base a la información obtenida del contexto (expresiones faciales, marco, ...) y de la frase que aparece. Con esta actividad individual se trabajarán los siguientes aspectos: definición del problema y aporte de soluciones, empatía, inteligencia emocional, teoría de la mente y capacidad de comunicar sentimientos y emociones.



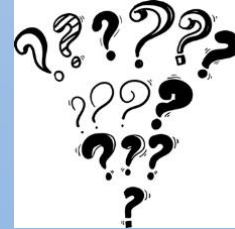
5.5.3. ¿Cómo se lo diríamos?

En este juego se presentan diferentes situaciones, como, por ejemplo: tienes mucha prisa y alguien te para por la calle para venderte algo ¿cómo le dirías que no puedes atenderle? O, te han encargado realizar una tarea y se te ha olvidado, ¿cómo le contarías lo ocurrido a esa persona?. Con este juego individual trabajaremos habilidades conversacionales, asertividad y teoría de la mente.

Tu madre te ha encargado comprar el pan y se te ha olvidado, ¿cómo le contarías lo ocurrido a tu madre?



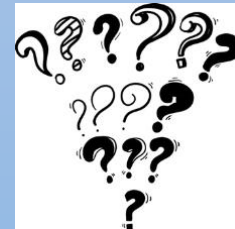
Te proponen un plan para el fin de semana, pero a ti no te apetece ese plan, quieres hacer otra cosa, ¿qué harías?



Le estás contando algo a un amigo y parece que no te está escuchando, ¿qué le dirías?



Tienes mucha prisa y alguien te para por la calle para venderte algo, ¿cómo le dirías que no puedes atenderle?



5.5.4. El mentiroso

Este juego consiste en tirar el dado virtual e ir a la casilla correspondiente, una vez allí tendrán que coger una de las tarjetas verdad/mentira que están colocadas boca abajo y hacer lo que les indican. Deberán contar la verdad o mentir sobre el tema de la casilla: la última vez que viaje, mi mayor miedo o algo que sé hacer bien, son algunos de los temas. El resto de jugadores que estarán conectados en línea podrán hacer preguntas y deberán determinar si el participante dice la verdad o si miente. Con este juego trabajaremos habilidades conversacionales, teoría de la

mente, pragmática, identificación de absurdos y el relato. Para la realización de esta actividad se necesitará un mínimo dos participantes.

EL JUEGO DEL MENTIROSO

INICIO	UNA PELÍCULA QUE MARCÓ MI VIDA 1	CÓMO CONOCÍ A mi mejor amigo/a 2	mi última fiesta de cumpleaños 3	la última vez que fui al cine 4	mis aficiones 5
mi comida preferida 11	mi ciudad FAVORITA 10	LA HISTORIA DE mi familia 9	la música que más me gusta 8	lo que más odio en el mundo 7	una experiencia extraña 6
la última vez que perdí algo 12	mi libro favorito 13	una experiencia inolvidable 14	mi actor/actriz preferido/a 15	mi casa 16	LO MEJOR DE mi ciudad 17
una bebida que no me gusta 23	la última vez que viajé 22	mi mejor regalo de cumpleaños 21	mi primer amor 20	la persona que más me importa 19	mis mayores defectos 18
mi PEOR regalo de cumpleaños 24	COSAS A LAS QUE TENGO MIEDO 25	UNA FOTO ESPECIAL 26	MI ÚLTIMA PESADILLA 27	MI PRIMER DÍA DE COLEGO 28	UNA SORPRESA INOLVIDABLE 29
UN OBJETO QUE CAMBIÓ MI VIDA 35	ALGO QUE APRENDÍ DE PEQUEÑO 34	UN LIBRO QUE MARCÓ MI VIDA 33	UNA PERSONA QUE MARCÓ MI VIDA 32	MI MAYOR MIEDO O FOEBIA 31	ALGO QUE SIEMPRE ME EMOCIONA 30
mis manías o peores hábitos 36	algo que sé hacer bien 37	mi deporte favorito 38	ALGO EN LO QUE ME HE ESFORZADO 39	FIN	

MENTIRA	VERDAD	MENTIRA	VERDAD
MENTIRA	VERDAD	MENTIRA	VERDAD
MENTIRA	VERDAD	MENTIRA	VERDAD
MENTIRA	VERDAD	MENTIRA	VERDAD

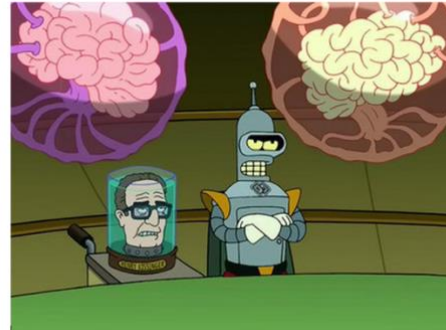
© Veronica Tarantino Parada www.laclasedelee.com

5.5.5. Construye la historia Futurama

En esta actividad aparecerán diferentes escenas de la serie de dibujos Futurama. La tarea consiste en construir la historia de su propio capítulo, teniendo en cuenta las imágenes que

aparecen, el contexto y las expresiones faciales de los personajes. Con esta actividad individual se trabaja teoría de la mente e inteligencia emocional.

CONSTRUYE TU PROPIO CAPÍTULO



FIN

5.5.6. Historietas horripilantes

Se trata de una presentación genially interactiva en la que deberán escoger una de las historias disponibles. Una vez dentro, aparecerán diferentes imágenes, por ejemplo, una casa embrujada, una bruja, un libro de hechizos, un caldero y una mujer, así como varias casillas y encima de éstas diversos conectores del discurso, como primero, luego, sin embargo, después o al final. El participante deberá pensar una historia en base a las imágenes y colocar los conectores que va a emplear en las diferentes casillas para, a continuación, contar la historia. Además, tiene

que hacer referencia a las emociones que experimenta cada personaje y a las consecuencias que tienen las acciones del personaje sobre el resto. Con esta actividad entrenarán las estrategias metacognitivas para establecer el orden y la jerarquía de las ideas en el discurso narrativo a través del empleo de los conectores del discurso. Así mismo, entrenarán las funciones ejecutivas de planificación y organización, la identificación emocional y la realización de inferencias. Se trata de una actividad individual.

The image shows three screenshots of a digital application titled "Historietas horripilantes" (Scary Stories). The first screenshot is the title screen, featuring a dark background with a full moon, a witch flying on a broom, and a bat. The second screenshot is a selection menu titled "Elige la historieta" (Choose the story), offering five options: HISTORIETA 1 (moon), HISTORIETA 2 (jack-o'-lantern), HISTORIETA 3 (pumpkin), HISTORIETA 4 (pumpkin), and HISTORIETA 5 (ghost), plus a "SORPRESA" (Surprise) option. The third screenshot is the storytelling interface, titled "Cuenta la historia..." (Tell the story...). It includes a row of colored buttons for narrative connectors: SIN EMBARGO (pink), DE REPENTE (red), LUEGO (green), DESPUÉS (blue), PRIMERO (orange), EN EFECTO (purple), and AL FINAL (cyan). Below these are five empty boxes for text input. At the bottom, there are five circular icons representing different story elements: a witch, a witch on a broom, a book with a skull, a cauldron, and a girl. A "VOLVER" (Return) button is located at the bottom center.



5.5.7 Ruleta de situaciones

En esta actividad hay que analizar una situación, observar cada una de las imágenes y responder cómo creemos que se siente cada personaje. Trabajaremos gestión emocional, teoría de la mente y resolución de conflictos. Se trata de una actividad individual.



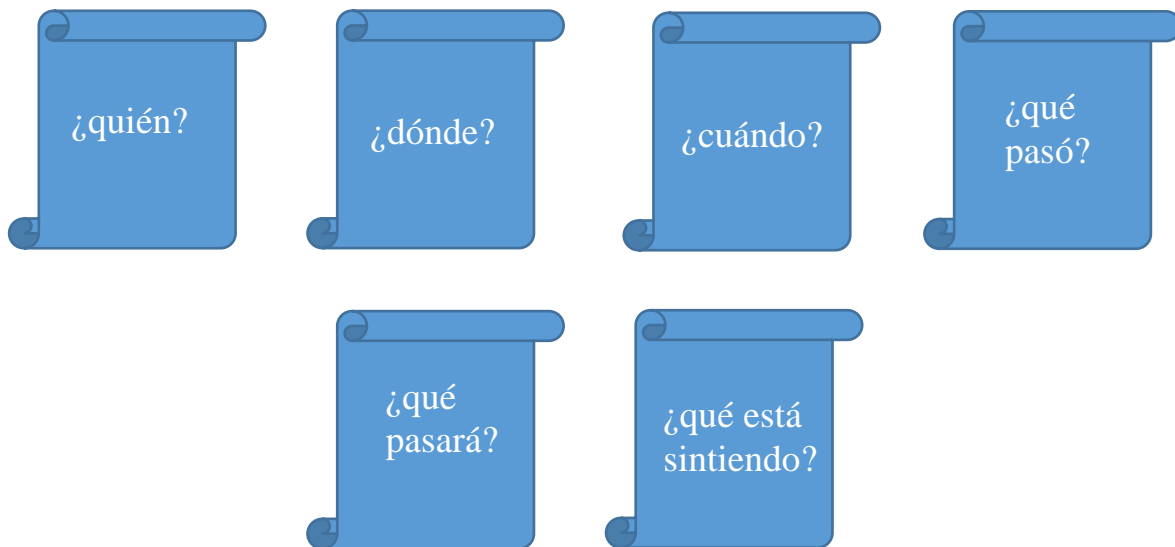


5.5.8. Visionado del tráiler de una película o una serie

En esta actividad los participantes deberán escoger una película o serie que les guste, verán el tráiler correspondiente y tendrán que estructurar y resumir lo que ocurre. Una vez finalizado, escribirán la sinopsis haciendo referencia explícita a las emociones de los personajes que aparecen. Contarán con la ayuda de un recurso que recoge las preguntas: ¿quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿qué pasó?, ¿qué pasará? y ¿qué está sintiendo? que les ayudarán a estructurar la información. Con esta actividad trabajarán planificación, organización, estructuración escrita, realización de inferencias e identificación emocional. Se trata de una actividad individual.

A screenshot of a video player showing a trailer for the movie "Harry Potter and the Sorcerer's Stone". The video shows a young boy with glasses holding a wand. The video player interface includes a play button, a progress bar showing 0:13 / 2:19, and various control icons like volume, full screen, and settings. Below the video player, there is a hashtag "#HarryPotter" and the text "Harry Potter y la piedra filosofal | Trailer | HBO Max".

Recurso para estructurar la sinopsis:



5.5.9. Pictionary de emociones

En este juego aparecen casillas de colores con diferentes emociones básicas: alegría, tristeza, asco, ira/enfado y miedo. Se tira el dado virtual y en función del número obtenido se avanza a la casilla correspondiente. Una vez allí, hay que dibujar a través del programa Paint una situación en las que nos hayamos sentido así. Se trata de una actividad que sirve para trabajar la identificación de emociones, la normalización, validación y expresión emocional y que implica a otros participantes, siendo 2 el número mínimo de usuarios para su realización.





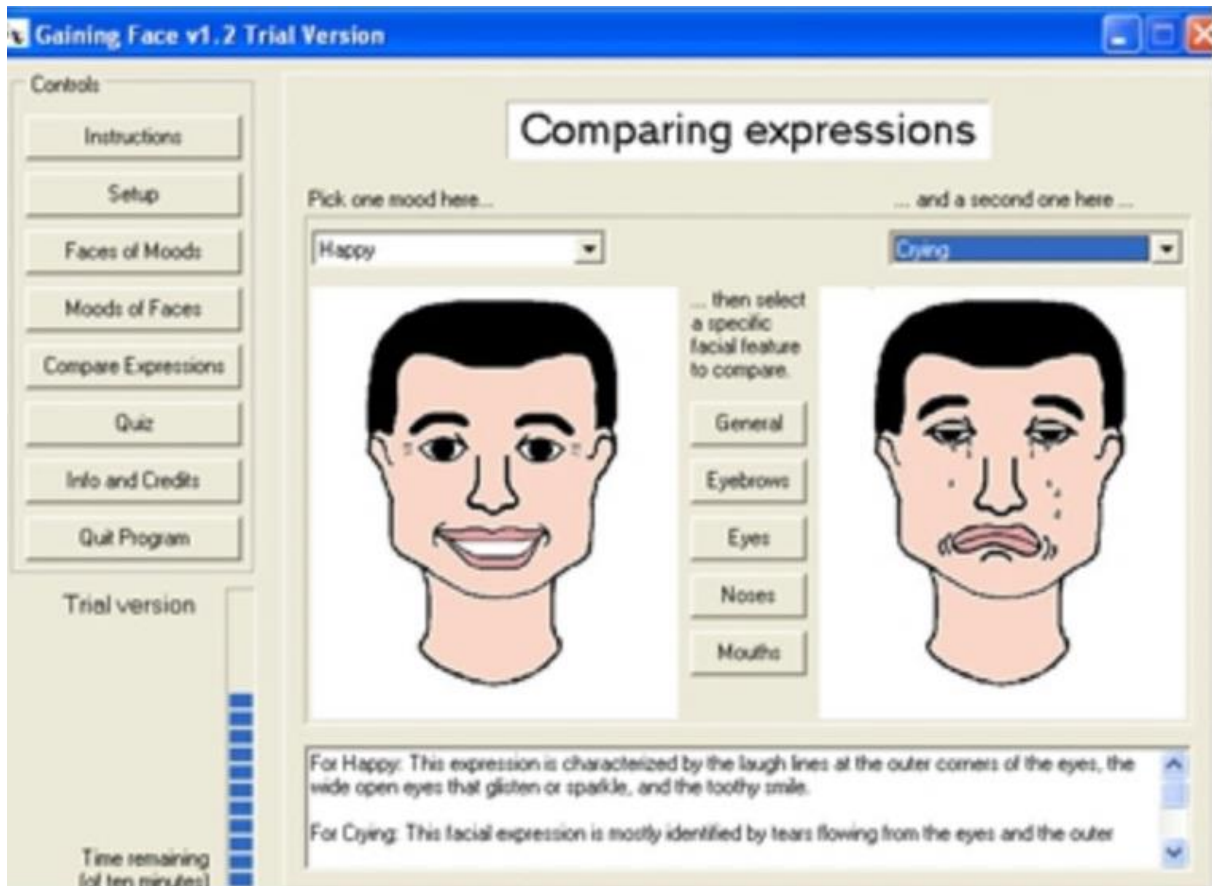
5.5.10. Sobre mí

Este juego cuenta con un tablero con diferentes casillas en las que se tendrá que hablar de lo que se indica, por ejemplo, algo que me da miedo, un superpoder que me gustaría tener o mi videojuego favorito. Se tendrán que formular preguntas a partir de la información obtenida trabajando así formulación de preguntas, habilidades de conversación, autoconocimiento y capacidad de escucha. Esta actividad necesita un mínimo de 2 participantes para su realización.



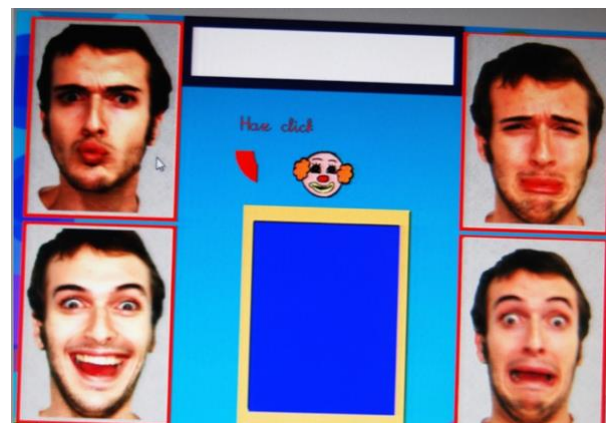
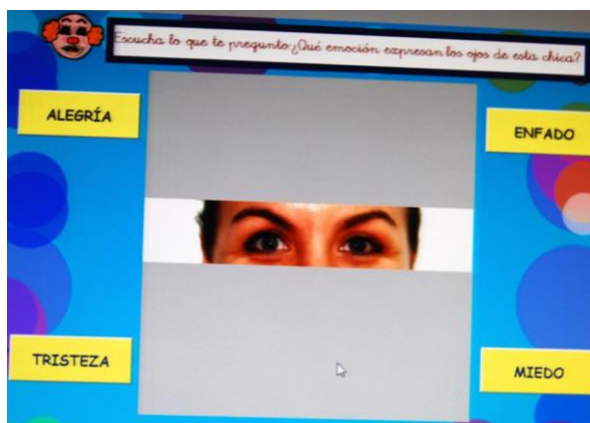
5.5.11. Gaining Face Program

Se trata de un recurso creado por el Team Asperger, formado por un equipo interdisciplinar de psicólogos educativos, programadores y familias de niños con TEA. Aunque se dirige fundamentalmente a personas con Síndrome de Asperger, consideramos que también podría servir de entrenamiento y beneficiar a personas con TEA. A partir de una biblioteca de rostros que ofrece el programa, los participantes podrán escoger el rostro más parecido a ellos. Dispone de una opción llamada “Faces of mood” en la que se puede escoger una emoción y automáticamente aparece la interpretación de la expresión, una descripción de sus rasgos y características. Otra opción es “Compare expresión” en la que podrán elegir dos expresiones emocionales y el programa los representará y explicará sus diferencias y similitudes. Además, también dispone de una opción de evaluación “Quiz” en la que se ofrece un formulario de veinte preguntas sobre los aspectos vistos. Se trata de una actividad individual en la que se trabaja identificación y reconocimiento de expresiones emocionales.



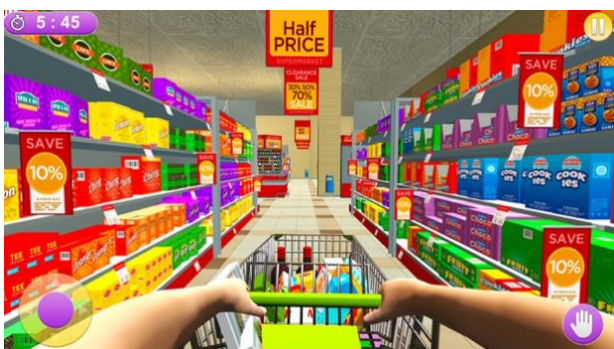
5.5.12. Aprende con Zapo

Se trata de un software educativo para la enseñanza de habilidades emocionales y sociales diseñado por Lozano y Alcaraz (2009). Este recurso favorece la enseñanza de la comprensión de los estados mentales y el aprendizaje de las habilidades emocionales y sociales a través de la interacción con un personaje principal, en este caso el payaso Zapo. Teniendo en cuenta que el programa va dirigido a jóvenes de entre 18 y 25 años vamos a emplear un avatar que podrán personalizar. Se presentarán tareas estructuradas en cinco niveles de dificultad creciente. Las tareas entrenarán a los participantes para que reconozcan las emociones básicas y complejas y puedan predecir las acciones de otros. Se trata de una actividad individual que trabaja aspectos relacionados con teoría de la mente y emociones.



5.5.13. Voy a hacer como si...

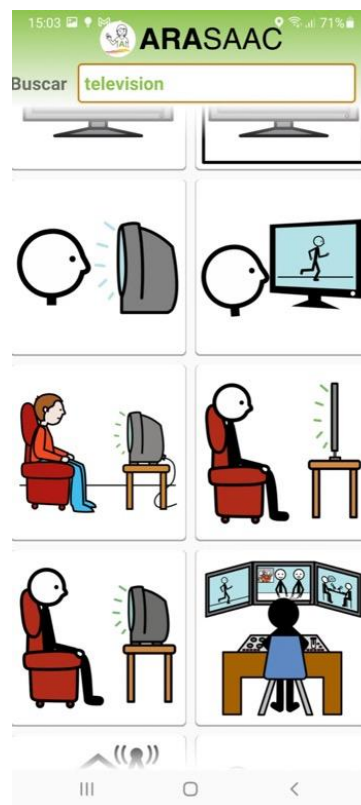
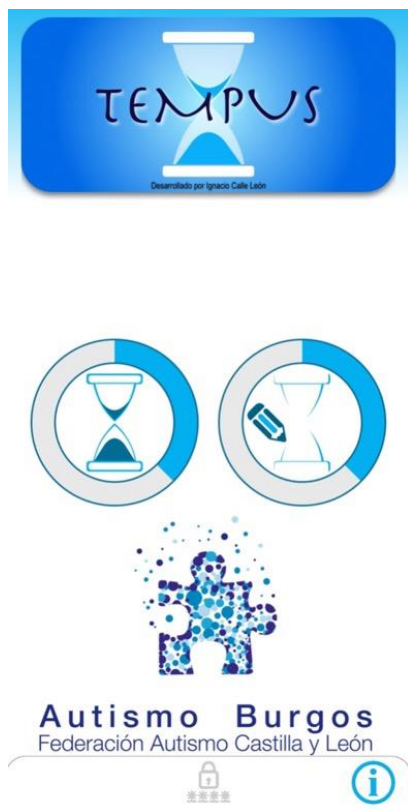
El juego original se basa en la realidad virtual, forma parte del proyecto INMERM-II y fue desarrollado por Cuesta, Abella y Sebastián (2012) del Grupo de Autismo y Dificultades de Aprendizaje del Instituto de Robótica de la Universidad de Valencia. En este caso, se utilizará el mismo supermercado virtual que en el juego original, pero no se emplearán las gafas de realidad virtual. Esta herramienta permite trabajar la imaginación y las representaciones simbólicas a través del juego; deberán elaborar la lista de la compra, buscar a través de los diferentes pasillos los distintos productos, cogerlos y pagarlos.

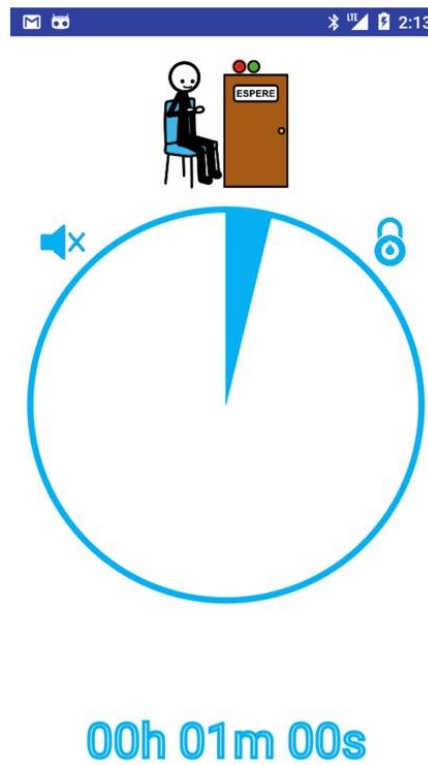




5.5.14. Tempus

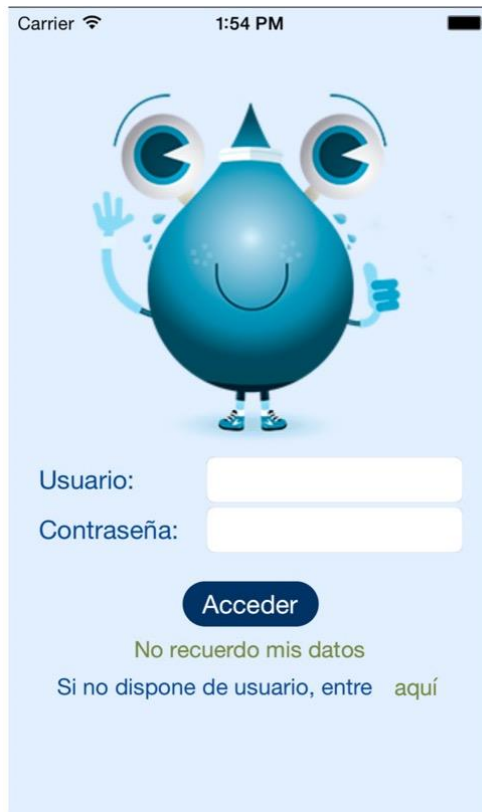
Se trata de una aplicación que ayuda a las personas con TEA a organizarse sus tareas a lo largo del día y contribuye al trabajo de la inflexibilidad. Esta aplicación permite configurar un reloj con una cuenta atrás y un título e imagen relacionada con la tarea que se puede personalizar en función de las necesidades. Este recurso ha sido desarrollado por Ignacio Calle León en colaboración con la Asociación Autismo Burgos. El objetivo de esta actividad es que se familiaricen con la aplicación y comiencen a utilizarla, programando, por ejemplo, las comidas o el tiempo que van a emplear realizando las actividades.





5.5.15. Esporti Revolution

Se trata de una aplicación creada por pediatras y profesionales del deporte para la promoción del ejercicio físico y la prevención del sedentarismo entre la población infantojuvenil. La aplicación planteará a los participantes diferentes retos diarios en forma de actividad física y previo a estos ejercicios aparecerán algunas preguntas en formato trivial sobre diferentes deportes que contribuirán a que aumente su motivación.



Por último, como recurso para motivar a los participantes (Apéndice 1), a modo de gratificación o recompensa, una vez finalicen con éxito la actividad, se les permitirá el acceso

a algunos **juegos online** de la **página DyTECTIVE**. Se trata de una herramienta validada científicamente que permite la mejora de las habilidades de lectura y escritura a través de diferentes retos o juegos, tales como ordenar la palabra secreta o separar las frases para descifrar el código. A través de estos retos, podrán trabajar la lectura, las funciones ejecutivas y algunos aspectos cognitivos al mismo tiempo que se divierten. También se les enlazará con el **videojuego Treasure Rangers**, desarrollado por Relevo Videogames, un juego de plataformas y aventuras en el que una pandilla de amigos debe resolver diferentes puzzles y misterios. En este juego existen diferentes personajes que el jugador deberá emplear según la misión a resolver, siendo uno de ellos Randy, un chico con TEA apasionado de los videojuegos y la música.

5.6. EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

El seguimiento será llevado a cabo por la psicopedagoga a cargo del programa de intervención. En cuanto a la evaluación, se realizará una doble valoración, primero una evaluación a través de test estandarizados que evalúan teoría de la mente, habilidades sociales y aspectos emocionales. Se realizará la valoración antes de comenzar el programa y al finalizar el mismo.

En el caso de las capacidades mentalistas se utilizará el **Test de Paso en Falso** (Baron-Cohen *et al.*, 1999) que parte de la habilidad para detectar errores sociales cometidos de manera accidental, consta de 20 historias. El test tiene dos versiones, una para niños y otra para adultos.

Para las habilidades sociales y las habilidades conversacionales, se empleará, por un lado, **Vineland-3 Escala de Conducta Adaptativa de Vineland**, que evalúa la conducta adaptativa de sujetos con discapacidad intelectual y del desarrollo, TEA, TDAH, daño cerebral adquirido, dificultades de audición, demencia, enfermedad de Alzheimer y otros trastornos. Mide la conducta adaptativa en 5 dominios: comunicación, habilidades de la vida diaria, socialización, habilidades motoras e índice de conducta adaptativa. Y, por otro lado, el **test ACACIA** (Tamarit, 1994) que se utiliza para la evaluación y el análisis de la competencia comunicativa e interactiva (social/interpersonal) en niños y adolescentes con graves alteraciones en su desarrollo.

Para los aspectos emocionales será utilizado el **cuestionario CHIS** (Monjas, 1992) que está constituido por 60 ítems con 5 alternativas de respuesta y presenta 6 subescalas: habilidades sociales básicas, habilidades sociales para hacer amigos y amigas, habilidades conversacionales, habilidades relacionadas con emociones y sentimientos, habilidades de solución de problemas interpersonales y habilidades de relación con los adultos.

Por último, para medir las habilidades de resolución de conflictos se utilizará el instrumento **Conflictalk** (Kimsey y Fuller, 2003), que mide 3 estilos de resolución de conflictos: agresivo, evitativo y cooperativo, a través de 18 frases que podrían expresarse en una situación de conflicto y que deberán puntuar en una escala de 1 a 5 en función de la frecuencia con la que la utilizan.

Y, por otro lado, se evaluará la satisfacción por la actividad a través de un cuestionario elaborado “ad hoc” (Apéndice 4).

5.7. RECURSOS

Algunos de los recursos empleados para la elaboración de la propuesta de intervención psicopedagógica son:

- Aplicación Esporti Revolution (<https://www.esportirevolution.com>), se trata de una app que busca la mejora de la salud de los niños y adolescentes a través de la actividad física y los hábitos saludables. Se ha empleado esta app como una de las actividades del programa para fomentar el ejercicio físico con actividades presentadas en un formato motivante y que puedan ser realizadas desde casa.
- Aplicación Tempus (<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.icallel.tempus&hl=es&gl=US>), se trata de una app fácil de usar que ayuda a las personas que tienen TEA a organizar su tiempo a través de un reloj con cuenta atrás, pictogramas y textos. Ha sido creada por Ignacio Calle León en colaboración con la Asociación Autismo Burgos.
- Asociación Navarra de Autismo (<https://autismonavarra.com>), en su página web comparten materiales y enlaces de interés, contribuyendo a la formación y sensibilización de la población sobre este tema. Tienen una sección titulada “Coronavirus” en la que ofrecen información de interés sobre, por ejemplo, como anticipar a los niños y jóvenes la puesta de la vacuna del Covid-19, testimonios de familias con hijos con autismo y cómo han vivido el confinamiento y diferente material adaptado a pictogramas como las medidas higiénico-sanitarias, canciones y cuentos, la explicación del coronavirus y los aplausos de las 20:00h. Esta página web sirvió para tomar conciencia sobre la necesidad de un programa de ocio que pueda ser llevado a cabo desde el domicilio y recoger ideas sobre cómo trabajar diferentes aspectos como el mentalismo y la empatía, las inferencias, las emociones, las agendas, la atención y las funciones ejecutivas.

- Blog La clase de Ele (www.laclasedeele.com), se trata de un blog en el que una profesora de español como lengua extranjera comparte materiales didácticos, ideas, recursos y actividades para trabajar las destrezas de la lengua, especialmente la comprensión y la producción, tanto oral como escrita. Esta web sirvió para obtener el recurso “El juego del mentiroso”.
- Blog El sonido de la hierba al crecer (<https://elsonidodelahierbaelcrecer.blogspot.com/>), se trata de un banco de recursos e ideas para el trabajo de diferentes aspectos con niños y jóvenes que tienen TEA. De este blog se han utilizado algunas ideas para el desarrollo de las distintas actividades.
- Blog Oleedu (<https://oleedu.pl/es/inicio/>), se trata de un blog en el que una profesora polaca de español comparte recursos interactivos para la enseñanza de la lengua. Esta web resultó útil para el recurso “Historietas horripilantes”.
- Blog Orientación Andújar (<https://www.orientacionandujar.es/>), se trata de un blog en el que una orientadora y un profesor coordinador TIC comparten un banco de recursos y materiales para trabajar conciencia semántica, razonamiento lógico, atención o competencia matemática entre otros aspectos adaptados a alumnos con necesidades educativas especiales. De esta web se empleó el recurso “Pictionary de emociones”.
- Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa. ARASAAC (<https://arasaac.org/>). De esta página se han empleado algunos pictogramas y recursos para la comunicación aumentativa y alternativa.
- Gaining Face Program (<http://www.ccoder.com/gainingface/>), se trata de un software que sirve para el entrenamiento en reconocimiento de expresiones faciales en personas con Síndrome de Asperger. Este programa no requiere de conocimientos ni preparación previa para su uso. Los resultados obtenidos con su utilización han sido positivos no sólo para sujetos con Asperger, sino también en sujetos autistas.
- Herramienta Dyetective (<https://www.changedyslexia.org/>), se trata de una herramienta validada científicamente para trabajar competencias lingüísticas (competencia silábica, competencia léxica, competencia ortográfica, ...), memoria de trabajo (visual, auditiva, ...), funciones ejecutivas (atención sostenida, selectiva y dividida), rendimiento o desempeño (comprensión lectora, ortografía natural, velocidad de escritura, ...) y procesos perceptivos a través de juegos y retos. Además, permite detectar las necesidades y fortalezas de cada niño de forma personalizada y sugerirle los ejercicios más adecuados para él. También proporciona acceso a una prueba de cribado que

posibilita la detección de dificultades en lecto-escritura. De esta herramienta se han empleado los juegos y retos como recompensa o refuerzo.

- Herramienta Genially (<https://genial.ly/es/>), se trata de una herramienta para crear contenidos interactivos como presentaciones, infografías o juegos, entre otros. Utilizando esta herramienta se han elaborado dos juegos interactivos.
- Juego Treasure Rangers, se trata de un videojuego desarrollado por Relevo Videogames que tiene 16 niveles de juego con puzzles y plataformas que hay que resolver empleando a los diferentes personajes, Lucy, Eric, Roxy y Randy, que tiene TEA. Este juego ha sido empleado como recompensa o motivación extrínseca por realizar las diferentes actividades del programa.
- Juego “Voy a hacer como si...” elaborado por Cuesta, Abella y Sebastián en 2012 como parte del proyecto INMERM-II. Se trata de un juego ambientado en un supermercado virtual que simula un supermercado real, donde se encontrarán con elementos como estanterías, carros, o pasillos. A través de este juego se trabaja la imaginación y las representaciones simbólicas.
- Software Aprende con Zapo (<https://sid-inico.usal.es/documentacion/aprende-con-zapo-propuestas-didacticas-para-el-aprendizaje-de-habilidades-emocionales-y-sociales/>), se trata de un material interactivo para trabajar la identificación, el reconocimiento y la atribución de emociones a través de diversas actividades.

5 CONCLUSIONES

Los síntomas que presentan las personas con TEA, en concreto, las dificultades en la interacción social, las alteraciones en la comunicación y las limitaciones en las funciones de simbolización e imaginación, pueden dificultar que estos jóvenes participen en actividades extraescolares o en asociaciones deportivas o culturales, algo que obstaculiza en su proceso de socialización, sin que puedan hacer ejercicio de sus derechos y sin que se consolide de forma efectiva su inclusión. De ahí la gran relevancia que tiene el abordar psicopedagógicamente la gestión del ocio y del tiempo libre de este colectivo para mejorar su calidad de vida y la de sus familiares (Davy *et. al.*, 2022)

Sin embargo, la investigación y los estudios existentes sobre este tema son escasos, especialmente en el contexto español, considerándose necesario analizar las variables sobre los posibles beneficios que pueda haber en cuanto a la participación de estos jóvenes en diversas actividades de ocio y tiempo libre, y que se tenga en cuenta además su opinión, motivaciones y

deseos. Sería muy interesante que se conociesen los programas y actividades que se llevan a cabo en otros países a nivel internacional, ya que serviría de guía para crear iniciativas que promuevan alternativas de ocio para estos jóvenes, contribuyendo a una igualdad de oportunidades real (Folta *et. al.*, 2022).

Los programas revisados para la realización de la propuesta (Cuesta, 2021; López-Díaz *et al.*, 2021; Pimenta *et al.*, 2026; Villalba, 2015) han sido escasos y no se han encontrado más iniciativas en este sentido. Mayoritariamente los programas de ocio y tiempo libre que se han encontrado están destinados para los contextos al aire libre, sin alusión directa al uso de las TIC, tratándose de actividades que utilizan el deporte como hilo conductor, la utilización de la bicicleta, el fútbol o la natación. Ya en los últimos años las investigaciones se centran en el uso del videojuego como alternativa de ocio digital (Coutelle *et. al.*, 2021; Jiménez-Muñoz *et. al.*, 2021).

La propuesta de intervención diseñada ha pretendido conjugar los fundamentos que conforman los espacios y tiempos del ocio con los hándicaps inherentes a las personas jóvenes con TEA (Folta *et. al.*, 2022), creándose un conjunto de actividades que tratan de dar respuesta a los déficits que caracterizan a este colectivo, tales como la teoría de la mente (Pérez-Vigil *et. al.*, 2021), habilidades comunicativas o conversacionales (Tai-Ling *et al.*, 2022), identificación y reconocimiento de emociones (García – García, 2021), gestión del tiempo (Tomczak, 2022) o resolución de conflictos (Bernard – Opitz *et al.*, 2001), disponiéndose una base teórica y bibliográfica actualizada y amplia.

Todas las actividades constan de un referente a nivel tecnológico y disponen de un link vinculado a páginas web o plataformas digitales centradas en el uso de los aspectos lúdicos y experienciales, con instrucciones intuitivas para que puedan ser autoejecutables y gestionadas directamente por parte del usuario. Estos aspectos confieren al programa valor en su aplicación y desarrollo, fácilmente exportable a diferentes contextos y en distintas situaciones. Se trata, en definitiva, de una iniciativa íntegramente digital que puede ser llevada a cabo durante un período de confinamiento como el vivido recientemente, o en aquellos casos en que los jóvenes pasen por periodos de aislamiento, para que no que dejen de tener momentos de ocio, además de compatibilizarlo con tratamientos directos sobre sus conductas deficitarias.

Igualmente, es de destacar la utilización de protocolos de evaluación estandarizados mediante test o pruebas psicométricas ya validadas y con suficientes garantías de fiabilidad.

Sin embargo, hubiera sido conveniente adaptar los recursos didácticos y tecnológicos a las peculiaridades de los colectivos a los que va dirigido el programa, además de haber sido

conveniente haber realizado una aplicación piloto o experimental, con recogida de datos cualitativos y cuantitativos al respecto.

6 REFERENCIAS

- Abarca Sos, A. (2015). Secuenciación de juegos populares en educación física con alumnado diagnosticado dentro del Trastorno del Espectro Autista. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 47 (1), 65 – 74. <http://hdl.handle.net/11162/179545>
- Alcolea San Sebastián, G. (2010). La identidad de la persona con trastornos del espectro autista se conquista en el desarrollo de sus oportunidades de ocio. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 14 (233), 42-51. <https://sid-inico.usal.es/wp-content/uploads/2018/11/233-3-Alcolea.pdf>
- Alonso – Esteban, Y., López – Ramón, M. F., Moreno – Campos, V., Navarro – Pardo, E. y Alcantud – Marín, F. (2021). A systematic review on the impact of the social confinement on people with Autism Spectrum Disorder and their caregivers during the COVID-19 pandemic. *Brain Sci*, 11 (1), 1 – 12. <https://doi.org/10.3390/brainsci11111389>
- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM 5*. Editorial Médica Panamericana.
- Amorim R., Catarino, S., Midragaia, P., Ferreras, C., Viana, V. y Guardiano, M. (2020). Impacto de la COVID-19 en niños con trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*, 71 (8), 285 – 291. <https://doi.org/10.33588/rn.7108.2020381>
- Artigas-Pallares, J. y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista Asociación Española Neuropsiquiatría*, 32 (115), 567 – 587. <https://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008>
- Badia Corbella, M. y Longo Araújo de Melo, E. (2009). El ocio en las personas con discapacidad intelectual: participación y calidad de vida a través de las actividades de ocio. *Siglo Cero Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 40 (231), 30 – 44. <http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/3849/EI%20ocio%20en%20las%20personas%20con%20discapacidad%20intelectual.pdf?sequence=1&rd=0031422201937034>

- Baweja, R., Brown, S. L., Edwards, E. M., & Murray, M. J. (2022). COVID-19 pandemic and impact on patients with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 52(1), 473-482. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10803-021-04950-9>
- Belmonte, M.L., Álvarez-Muñoz, J.S. y Hernández Prados, M.A. (2021). Beneficios del ocio familiar durante el confinamiento. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, 20 (3), 1-13. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol20-Issue3-fulltext-2364>
- Bernard – Opitz, V., Sriram, N. y Nakhoda – Sapuan, S. (2001). Enhancing social problema solving in children with autism and normal children through computer – assisted instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 337 – 384. <https://doi.org/10.1023/A:1010660502130>
- Blythe, A y Corbett, B. (2016). Autism, art and accessibility to theater. *AMA Journal of Ethics*, 18 (12), 1232 – 1240. <https://doi.org/10.1001/journalofethics.2016.18.12.imh11-1612>
- Blythe, A., Corbett, B., Blain, S. C. y Edmiston, E. K. (2018). The Role of Context in Psychosocial Stress among Adolescents with Autism Spectrum Disorder: Piloting a Semi-structured, Videogame – based Paradigm. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 43 (1), 120 – 128. <https://doi.org/10.3109/13668250.2017.1310824>
- Cencerrado Malmierca, L.M. y Yuste Tuero, E. (2020). Tiempos confinados, cambios de hábitos en el ocio y la lectura, un valor en alza. *Leer, escribir y descubrir*, 1 (6), 82-88. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss6/9>
- Codina, N. y Pestana, J. V. (2019). Time matters differently in leisure experience for men and women: leisure dedication and time perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16 (1), 1 – 11. <https://doi.org/10.3390/ijerph16142513>
- Courtenay, K. y Perera, B. (2020). COVID-19 and people with intellectual disability: impacts of a pandemic. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 37 (3), 231 – 236. <https://doi.org/10.1017/ipm.2020.45>
- Coutelle, R., Weiner, L., Paasche, C., Pottelette, J., Bertschy, G., Schröder, C. M., y Lalanne, L. (2021). Autism spectrum disorder and video games: Restricted interests or

addiction?. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-22.
<http://doi.org/10.1007/s11469-021-00511-4>

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Kairos.

Cuenca Cabeza, M. (2014). Aproximación al ocio valioso. *Revista Brasileira de Estudos do Lazer*. 1 (1), 21 – 41. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbel/article/view/432>

Cuenca Cabeza, M. (2006). Aproximación multidisciplinar a los estudios de ocio. *Documentos de Estudios del Ocio*, número 36. Bilbao: Universidad de Deusto.
<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewjrx8Kc8MD4AhVTIMUKHU2HCIYQFnoECAkQAQ&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fservlet%2Flibro%3Fcodigo%3D9461&usg=AOvVaw2DjsU4528P0DQmKq4eKe9R>

Cuesta, J.L., Sánchez, S., Santos, S., Sancho, P. y Orozco, M. L. (2021). The use of videogames as digital leisure among people with autism spectrum disorder. *Siglo Cero Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 52 (3), 101-117.
<https://doi.org/10.14201/scero2021523101117>

Davy, G., Unwin, K. L., Barbaro, J., y Dissanayake, C. (2022). Leisure, employment, community participation and quality of life in caregivers of autistic children: A scoping review. *Autism: the international Journal of Research and Practice*.
<https://doi.org/10.1177/13623613221105836>

Diz Ferreira, E., Díaz Vidal, P., Da Cunha Soares, M. L., Criado Santos, M. P., Ayán Pérez, C. y Diz Gómez, J. C. (2021). Efecto del confinamiento por la pandemia de COVID-19 sobre la calidad del sueño en Galicia. *Revista Española de Salud Pública*, 95 (1), 1- 10.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7957704>

Ecker, C., Bookheimer, S. Y., y Murphy, D. G. (2015). Neuroimaging in autism spectrum disorder: brain structure and function across the lifespan. *The Lancet Neurology*, 14(11), 1121-1134.
[https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(15\)00050-2](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(15)00050-2)

- Folta, S. C., Bandini, L. G., Must, A., Pelletier, J., Ryan, K., y Curtin, C. (2022). Exploring leisure time use and impact on well-being among transition-age autistic youth. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 96. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2022.101996>
- Garaigordobil, M., Machimbarrena, J. M. y Maganto, C. (2016). Adaptación española de un instrumento para evaluar la resolución de conflictos (Conflictalk): Datos Psicométricos de fiabilidad y validez. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 3 (2), 59 – 67. https://www.researchgate.net/publication/308597437_Adaptacion_espanola_de_un_instrumento_para_evaluar_la_resolucion_de_conflictos_Conflictalk_Datos_Psicometricos_de_fiabilidad_y_validez
- García – García, J. M., Penichet, V. M. R, Lozano, M. D y Anil, F. (2021). Using emotion recognition technologies to teach children with autism disorder how to identify and express emotions. *Universal Access in the Information Society*. <https://doi.org/10.1007/s10209-021-00818-y>
- García de la Torre, M. (2002). Trastornos de la comunicación en el autismo. *Revista galeo-portuguesa de psicología e educación* (8), 409-417. <http://hdl.handle.net/2183/6911>
- García-Tabuenca, P. (2016). Trastorno del espectro autista (TEA). *Anuario del Centro de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Calatayud*, 22, 149-162. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6080826>
- Guest, L. Balogh, R., Dogra, S. y Lloyd, M. (2017). Examining the impact of a multi-sport camp for girls ages 8-11 with autism spectrum disorder. *Therapeutic Recreation Journal*, 51 (2), 109- 126. <http://dx.doi.org/10.18666/TRJ-2017-V51-I2-7383>
- Hardy, C., Ogden, J., Newman, J. y Cooper, S. (2002). *Autism and ICT: A guide for teachers and parents*. David Fulton Publishers.
- Hernández Mendo, A. y Morales Sánchez, V. (2008). Una revisión teórica: ocio, tiempo libre y animación sociocultural. *Revista Efdportes*, 127 (1). <https://efdeportes.com/efd127/una-revision-teorica-ocio-tiempo-libre-y-animacion-sociocultural.htm>

- Hernández Núñez, A. (2018). Desarrollo de la Inteligencia Emocional en el alumnado con autismo. *Revista de Investigación y Educación en Ciencias de la Salud*, 3 (2), 20 – 32. <https://doi.org/10.37536/RIECS.2018.3.2.88>
- Huete-Córdova, M., y Bernardo Cano-Uría, C. (2021). Detección temprana del Trastorno del Espectro Autista en tiempos de pandemia de la COVID-19. *Diagnóstico*, 60(3), 140-144. <https://doi.org/10.33734/diagnostico.v60i3.302>
- Iso-Ahola, S. (1980). *The social psychology of leisure and recreation*. W. C. Brown.
- Jiménez-Muñoz, L., Peñuelas-Calvo, I., Calvo-Rivera, P., Díaz-Oliván, I., Moreno, M., Baca-García, E., y Porras-Segovia, A. (2021). Video games for the treatment of autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52 (1), 169 - 188. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04934-9>
- Khodadadi, N. (2018). Effectiveness of art therapy with painting approach on facial emotional expression recognition of children with high-functioning autism spectrum disorder. *Empowering Exceptional Children*, 9 (1), 89 – 98. <https://dx.doi.org/10.22034/ceciranj.2018.68961>
- King, G., Law, M., Hanna, S., King, S., Hurley, P., Kertroy, M., y Petrenchik, T. (2006). Predictors of the leisure and recreation of children with physical disabilities: A structural equation modelling analysis. *Children's Health Care*, 35 (3), 209 – 234. http://dx.doi.org/10.1207/s15326888chc3503_2
- Kodak, T., y Bergmann, S. (2020). Autism spectrum disorder: Characteristics, associated behaviors, and early intervention. *Pediatric Clinics*, 67(3), 525-535. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2020.02.007>
- Lázaro Alquézar, J. (2015). Uso efectivo del tiempo de ocio con personas autistas *familiar* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Salamanca] E-archivo. <https://zagan.unizar.es/record/47484/files/TAZ-TFG-2015-2775.pdf>

- Lázaro Fernández, Y. (2007). *Ocio y discapacidad en la normativa autonómica española*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto. <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/ocio/ocio33.pdf>
- Tai – Ling, L., Peng- Wei, W., Hsiao, R. C., Hsing – Chang, N., Hsin-Yi Liang, S., Chiao – Fan, L., Hsiang – Lin, C., Yi-Hsuan, H., Liang – Jen, W., Min – Jing, L., Wen – Jiun, C y Cheng – Fang, Y. (2022). Multiple types of harassment victimization in adolescents with autism spectrum disorder: Related factors and effects on mental health problems. *Journal of the Formosan Medical Association*. <https://doi.org/10.1016/j.jfma.2022.03.005>
- López Díaz, J.M., Moreno Rodríguez, R. y López Bastías, J.L. (2021). Fútbol como programa deportivo para menores con TEA en educación primaria. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 12 (1), 1-12. <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.1.3065>
- Maenner, M. J., Shaw, K. A., Baio, J., Washington, A., Patrick, M., Dirienzo, M, ... y Dietz, P. M. (2020). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years – autism and developmental disabilities monitoring network. *MMWR Surveill Summary*, 69 (4), 1 – 12. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss6904a1>
- Marchesi, A., Palacios, J. y Carretero, M. (1985). *Psicología evolutiva. 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Alianza.
- Mairena, M. A, Mezzatesta, M y Elias, M. (2021). Cuando la socialización es un reto (adolescencia y autismo). *Una mirada a la salud mental de los adolescentes. Claves para comprenderlos y acompañarlos* (199 – 226). Faros Sant Joan de Déu https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7455_d_Mirada-SaludMental-Adolescentes.pdf
- Menear, K. S. y Neumeier, W.H. (2015). Promoting physical activity for students with Autism Spectrum Disorder: barriers, benefits, and strategies for success. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 86 (3), 43 – 48. <https://doi.org/10.1080/07303084.2014.998395>
- Monjas Casares, M. I (1992). Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS).

- Morales Fernández, L., Morán Suárez, L. y Gómez Sánchez, L. E. (2021). Evaluación de resultados personales relacionados con derechos en jóvenes con discapacidad intelectual y TEA. *Siglo Cero Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 52 (3), 81 – 99. <https://doi.org/10.14201/scero20215238199>
- Morales - Hidalgo, P., Roigé – Castellví, J., Hernández – Martínez, C., Voltas, N. y Canals, J. (2018). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among Spanish school – age children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48 (9), 3176 – 3190. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3581-2>
- Morán, M. l., Gómez, L. E. y Alcedo, M. A. (2019). Inclusión social y autodeterminación: los retos en la calidad de vida de los jóvenes con autismo y discapacidad intelectual. *Siglo Cero Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 50 (1), 29 – 46. <https://doi.org/10.14201/scero20195032946>
- Mumbardó-Adam, C. et al. (2021). How have youth with Autism Spectrum Disorder managed quarantine derived from COVID-19 pandemic? An approach to families perspectives. *Research in Developmental Disabilities*, 110, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103860>
- Murillo Sanz, E. y Belinchón, M. (2006). Necesidades de las familias de personas con TEA en la Comunidad de Madrid: nuevos datos. *Siglo Cero Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 37 (217), 81 – 98. <http://hdl.handle.net/11181/3130>
- Nagyvaradi, K., Kiss-Geosits, B., Biróné Ilics, K. y Polgár, T. (2013). Young adults'leisure – time habits in the University of Alicante. *International Network of Sport and Health Science*, 8 (2), 85 – 92. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=301026406008>
- Nash, C. (2021). Disorder in ADHD and ASD post-covid-19. *MDPI Journal*, 1 (1), 153-165. <https://doi.org/10.3390/covid1010014>
- Narzisi, A. (2020). Handle the autism spectrum condition during coronavirus (COVID-19) stay at home period: ten tips for helping parents and caregivers of young children. *Brain Sci*, 10 (4) <https://doi.org/10.3390/brainsci10040207>

- Nelson, C., Paul, K. Johnston, S. S., y Kidder, J. E. (2017). Use of a creative dance intervention package to increase social engagement and play complexity of young children with autism spectrum disorder. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52 (2), 170 – 185.
<https://www.researchconnections.org/childcare/resources/36653>
- Neulinger, J. (1980). *The psychology of Leisure*. Charles C. Thomas.
- Nuviala Nuviala, A., Ruiz Juan, F. y García Montes, M.E. (2003). Tiempo libre, ocio y actividad física en los adolescentes. La influencia de los padres. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 6, 13 – 20.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2282437>
- Orgilés, M., Morales, A., Delveccio, E., Mazzeschi, C. y Espada, J.P. (2020). Immediate psychological effects of COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *Frontiers in Psychology*, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.579038>
- Pacheco, R. P., Guerra, J. A., Galarza, M. Z. y Mejía, A. B. (2020). Aproximación fenomenológica y hermenéutica de los expertos en recreación, sobre las teorías del ocio y el tiempo libre en proceso de socialización en las instituciones educativas. *Revista científica Olimpia*, 17, 78-91. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/1269>
- Pallarès Piquer, M. (2014). Medios de comunicación: ¿espacio para el ocio o agentes de socialización en la adolescencia?. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 23 (1), 231-252. <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135029519011.pdf>
- Papalia, D.E., Olds, S. W. y Feldman, R.D. (2005). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. McGraw-Hill.
- Pérez-Vigil, A., Ilzarbe, D., Garcia-Delgar, B., Morer, A., Pomares, M., Puig, O., Lera-Miguel, S., Rosa, M., Romero, M., Escalona Calvo, R. y Lázaro, L. (2021). Teoría de la mente en trastornos del neurodesarrollo: más allá del trastorno del espectro autista. *Neurología*.
<https://doi.org/10.1016/j.nrl.2021.04.014>
- Piko, B. F. y Keresztes, N. (2006). Physical activity, psychosocial health and life goals among youth. *Journal of Community Health*, 31 (2), 136 – 145.

https://www.researchgate.net/publication/7046064_Physical_activity_psychosocial_health_and_life_goals_among_youth

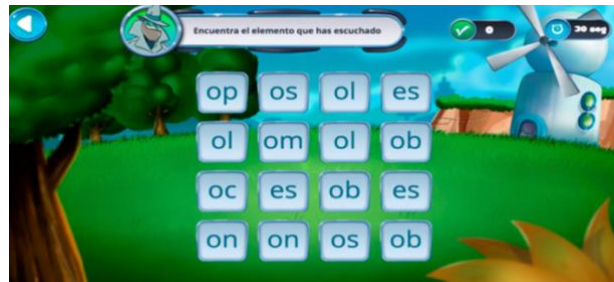
- Pimenta, R., Zuchetto, A., Bastos, T. y Corredeira, R. (2016). Efectos de la natación para jóvenes con trastorno del espectro autista. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 64, <https://doi.org/10.15366/rimcafd2016.64.011>
- Posar, A. y Visconti, P. (2017). Autism in 2016: the need for answers. *Journal of Pediatrics*, 93 (1), 111 – 119. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2016.09.002>
- Rey-Araújo, P. M. y Fernández Fernández, M. (2019). La distribución del tiempo discrecional en España. *Revista Internacional de Sociología*, 77 (1), 1 – 16. <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.1.17.126>
- Rivera Ramírez, G. (2014). Trastorno del espectro del autismo. *Diagnóstico*, 53 (3), 142- 148. <http://repebis.upch.edu.pe/articulos/diag/v53n3/a7.pdf>
- Roy, M. y Dillo, O. (2018). Quality of life in autism spectrum disorder. *Journal of Autism*, 5 (2), 1 – 6. <http://dx.doi.org/10.7243/2054-992X-5-2>
- Santamaría, P. y Sánchez – Sánchez, F. (2022). Cuestiones abiertas en el uso de las nuevas tecnologías en la evaluación psicológica. *Papeles del psicólogo*, 43 (1), 48 – 54. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol.2984>
- Baron-Cohen, S., O’Riordan, M., Jones, R., Stone, V.E. y Plaisted, K. (1999). A new test of social sensitivity: Detection of faux pas in normal children and children with Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 407- 418. https://www.researchgate.net/publication/238580326_A_new_test_of_social_sensitivity_Detection_of_faux_pas_in_normal_children_and_children_with_Asperger_syndrome
- Suárez, F., Mata, B. y Peralbo, M. (2015). Valoración de un programa de intervención para niños con TEA basado en las TIC. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 9 (1), 95 – 98. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5594598>
- Sedgley, D., Pritchard, A., Morgan, N. y Hanna, P. (2017). Tourism and autism: Journeys of mixed emotions. *Annals of Tourism Research*, 66 (1), 14 – 25. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2017.05.009>

- Tamarit, J. (1994). *Prueba Acacia*. Madrid. Alcey
- Terrazas Acedo, M., Sánchez Herrera, S. y Becerra Traver, M.T. (2016). Las TIC como herramienta de apoyo para personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9 (2), 102 – 136.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/285>
- Trilla Bernet, J. (1988). Animación sociocultural y pedagogía del tiempo libre. *Cuadernos de Pedagogía*, 162 (1), 80 – 81. <https://raco.cat/index.php/Educacion/article/view/42201>
- Tomczak, M. T. (2022). How can the work environment be redesigned to enhance the well-being of individuals with autism?. *Employee Relations*. <https://doi.org/10.1108/ER-12-2021-0535>
- Varela Crespo, L., Gradañlle Pernas, R. y Teijeiro Bóo, Y. (2016). Ocio y usos del tiempo libre en adolescentes de 12 a 16 años en España. *Educação e Pesquisa*, 42 (4).
<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612152404>
- Villalba Urbaneja, I. (2015). Un proyecto de ocio y actividad física para personas con trastornos del espectro autista (TEA): Coopedaendo. *Tabanque Revista pedagógica*, 28 (1), 167-182. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/22151/Tabanque-2015-28-UnProyectoDeOcioYActividadFisica.pdf?sequence=1>

7 APÉNDICES

Apéndice 1

Dyetective y Treasure Rangers



Apéndice 2

Test de paso en falso o Test de las meteduras de pata Baron-Cohen *et al.*

Cuadernillo para el Evaluador

Historia 1. Jaime estaba comprando una camisa a juego con su traje. El vendedor le mostró varias camisas. Jaime las miró y al final encontró una que era del color adecuado. Pero cuando fue al probador y se la puso, no le quedaba bien. “Me temo que es demasiado pequeña”, le dijo al vendedor. “No se preocupe”, dijo el vendedor, “la próxima semana recibiremos tallas más grandes”.

“Estupendo, volveré entonces”, dijo Jaime.

1. ¿Alguien dijo algo que no debería haber dicho o algo inoportuno?

Si la respuesta es Sí, preguntar:

2. ¿Quién dijo algo que no debería haber dicho o algo inoportuno?

3. ¿Por qué no debería haberlo dicho, o por qué fue inoportuno?

4. ¿Por qué crees que lo dijo?

5. Cuando se probó la camisa, ¿sabía Jaime que no era de su talla?

6. ¿Cómo crees que se sintió Jaime?

Preguntas de control: 7. En la historia, ¿qué estaba comprando Jaime?

8. ¿Por qué iba a volver la próxima semana?

Historia 2. El marido de Elena estaba le preparando una fiesta sorpresa para su cumpleaños. El invitó a Sara, una amiga de Elena, y le dijo: “No se lo cuentes a nadie, especialmente a Elena”. El día antes de la fiesta, Elena estaba en casa de su amiga Sara, y Sara derramó algo de café sobre un vestido nuevo que tenía apoyado en una silla.

“Oh” dijo Sara, “Me iba a poner este vestido para tu fiesta”

“¿Qué fiesta?”, dijo Elena.

“Vamos”, dijo Sara “veamos si podemos quitar la mancha”

1. ¿Alguien dijo algo que no debería haber dicho o algo inoportuno?

Si la respuesta es Sí, preguntar:

2. ¿Quién dijo algo que no debería haber dicho o algo inoportuno?

3. ¿Por qué no debería haberlo dicho, o por qué fue inoportuno?

4. ¿Por qué crees que lo dijo?

5. ¿Recordaba Sara que la fiesta era una fiesta sorpresa?

6. ¿Cómo crees que se sintió Elena?

Preguntas de control: 7. En la historia, ¿para quién era la fiesta sorpresa?

8. ¿Qué se derramó sobre el vestido?

Historia 3. Juan paró en una gasolinera camino de su casa para llenar el depósito de su coche. Echó gasolina y se dirigió a la caja para pagar. Le dio a la cajera su tarjeta de crédito. La cajera la pasó por la máquina de cobro y le dijo. “Lo siento, la máquina no acepta su tarjeta”

“Hmmm, es curioso” dijo Juan, “Bien, pagaré en efectivo”. Le dio a la cajera 100 euros y le dijo: “Llené el depósito de gasolina sin plomo”

1. ¿Alguien dijo algo que no debería haber dicho o algo inoportuno?

Si la respuesta es Sí, preguntar:

2. ¿Quién dijo algo que no debería haber dicho o algo inoportuno?

3. ¿Por qué no debería haberlo dicho, o por qué fue inoportuno?

4. ¿Por qué crees que lo dijo?

5. Cuando le dio la tarjeta de crédito a la cajera ¿sabía Juan que la máquina no aceptaría su tarjeta?

6. ¿Cómo crees que se sintió Juan?

Preguntas de control: 7. En la historia, ¿para qué paro Juan en la gasolinera?

8. ¿Por qué pago con dinero en efectivo?

Historia 4. Edurne sacó al parque a su perro, Toby. Estuvo jugando con él tirándole un palo para que lo recogiera. Cuando llevaban allí un rato pasó Carmen, una vecina, y se quedaron charlando un rato. Después Carmen preguntó: “¿Vas para casa?, ¿te gustaría que fuéramos juntas?”

“Claro”, dijo Edurne. Llamó a Toby, pero estaba entretenido persiguiendo palomas y no fue. “Parece que todavía no quiere irse”, dijo Edurne, “creo que nos quedaremos un rato más”
“Ok”, dijo Carmen, “te veré luego”

1. ¿Alguien dijo algo que no debería haber dicho o algo inoportuno?
Si la respuesta es Sí, preguntar:
 2. ¿Quién dijo algo que no debería haber dicho o algo inoportuno?
 3. ¿Por qué no debería haberlo dicho, o por qué fue inoportuno?
 4. ¿Por qué crees que lo dijo?
 5. Cuando la invitó, ¿sabía Carmen que Edurne no podría irse a casa con ella?
 6. ¿Cómo crees que se sintió Carmen?
- Preguntas de control:* 7. En la historia, ¿dónde había llevado Edurne a Toby?
8. ¿Por qué no regresó a casa con su amiga Carmen?

Historia 5. Jorge González, gerente de Abco Programaciones, convocó a una reunión a todos los empleados. “Tengo algo que deciros”, dijo, “Juan Martínez, uno de nuestros contables, está muy enfermo de cáncer en el hospital”.

Todo el mundo se quedó callado, asimilando la noticia. Roberto, un ingeniero informático, llegó tarde y entró a la reunión en ese momento. “Ey, escuché un chiste buenísimo anoche”, dijo Roberto, “¿qué le dice un paciente terminal a su médico?”

Jorge dijo: “Bien, vamos al grano con la reunión”

1. ¿Alguien dijo algo que no debería haber dicho o algo inoportuno?
Si la respuesta es Sí, preguntar:
 2. ¿Quién dijo algo que no debería haber dicho o algo inoportuno?
 3. ¿Por qué no debería haberlo dicho, o por qué fue inoportuno?
 4. ¿Por qué crees que lo dijo?
 5. Cuando llegó, ¿sabía Roberto que el contable estaba enfermo de cáncer?
 6. ¿Cómo crees que se sintió Jorge, el gerente?
- Preguntas de control:* 7. En la historia, ¿qué dijo Jorge, el gerente, a los empleados?
8. ¿Quién llegó tarde a la reunión?

Historia 6. Miguel, un niño de nueve años, acababa de empezar en un colegio nuevo. Estaba en uno de los retretes en los servicios del colegio cuando Alejandro y Pedro, otros dos niños, entraron y se quedaron hablando en la zona de los lavabos. Alejandro dijo: “¿conoces al chico nuevo de la clase? Se llama Miguel. ¿No te parece raro? ¡Y es tan bajito!

Miguel salió del retrete y Alejandro y Pedro le vieron.

Pedro dijo: “Oh, hola Miguel, ¿te vienes a jugar al fútbol?”

1. ¿Alguien dijo algo que no debería haber dicho o algo inoportuno?
Si la respuesta es Sí, preguntar:
 2. ¿Quién dijo algo que no debería haber dicho o algo inoportuno?
 3. ¿Por qué no debería haberlo dicho, o por qué fue inoportuno?
 4. ¿Por qué crees que lo dijo?
 5. Cuando Alejandro estaba hablando con Pedro, ¿sabía que Miguel estaba en uno de los retretes?
 6. ¿Cómo crees que se sintió Miguel?
- Preguntas de control:* 7. En la historia, ¿dónde estaba Miguel mientras Alejandro y Pedro hablaban?
8. ¿Qué dijo Alejandro sobre Miguel?

Historia 7. El primo de Marta, Rafa, vino de visita, y Marta hizo una tarta de manzana especialmente para él. Después de la cena, ella dijo: “Hice una tarta sólo para ti. Está en la cocina”
“Mmmmm”, replicó Rafa, “¡Huele fenomenal!. Me encantan las tartas, salvo las de manzana, por supuesto”

1. ¿Alguien dijo algo que no debería haber dicho o algo inoportuno?
Si la respuesta es Sí, preguntar:
2. ¿Quién dijo algo que no debería haber dicho o algo inoportuno?
3. ¿Por qué no debería haberlo dicho, o por qué fue inoportuno?
4. ¿Por qué crees que lo dijo?
5. Cuando olió la tarta, ¿sabía Rafa que era de manzana?

6. ¿Cómo crees que se sintió Marta?

Preguntas de control: 7. En la historia, ¿de qué era la tarta que hizo Marta?

8. ¿Qué relación tienen Marta y Rafa entre sí?

Historia 8. Lucía compró a su amiga, Ana, un jarrón de cristal como regalo de boda. Ana tuvo una gran boda con un montón de regalos como para acordarse de quién le había hecho cada uno.

Un año después, Lucía fue una noche a casa de Ana para cenar. Lucía dejó caer por accidente una botella de vino sobre el jarrón de cristal y el jarrón se rompió. “Lo siento mucho. He roto el jarrón”, dijo Lucía.

“No te preocupes”, dijo Ana, “De todos modos nunca me gustó. Alguien me lo regaló para mi boda”

1. ¿Alguien dijo algo que no debería haber dicho o algo inoportuno?

Si la respuesta es Sí, preguntar:

2. ¿Quién dijo algo que no debería haber dicho o algo inoportuno?

3. ¿Por qué no debería haberlo dicho, o por qué fue inoportuno?

4. ¿Por qué crees que lo dijo?

5. ¿Recordaba Ana que Lucía le había regalado el jarrón?

6. ¿Cómo crees que se sintió Lucía?

Preguntas de control: 7. En la historia, ¿qué le regaló Lucía a Ana por su boda?

8. ¿Cómo se rompió el jarrón?

Historia 9. Sofía estaba esperando en la parada del autobús. El autobús iba con retraso, y Sofía llevaba de pie un buen rato. Sofía tenía 65 años y estaba cansada de estar de pie tanto tiempo. Cuando finalmente llegó el autobús, iba lleno y no había asientos libres. Sofía vio a un vecino, Pablo, de pie en el pasillo del autobús.

“Hola Sofía”, dijo Pablo, “¿estuviste esperando mucho tiempo?”

“Unos 20 minutos”, respondió Sofía.

Un hombre joven que estaba sentado se levantó y dijo: “Señora, ¿quiere mi asiento?”

1. ¿Alguien dijo algo que no debería haber dicho o algo inoportuno?

Si la respuesta es Sí, preguntar:

2. ¿Quién dijo algo que no debería haber dicho o algo inoportuno?

3. ¿Por qué no debería haberlo dicho, o por qué fue inoportuno?

4. ¿Por qué crees que lo dijo?

5. Cuando Sofía subió al autobús, ¿sabía Pablo cuanto tiempo había estado esperando?

6. ¿Cómo crees que se sintió Sofía?

Preguntas de control: 7. En la historia, ¿por qué estuvo Sofía esperando al autobús durante 20 minutos?

8. ¿Había algún asiento libre en el autobús cuando subió Sofía?

Historia 10. Ricardo se compró un coche nuevo, un Peugeot rojo. Pocas semanas después de comprarlo, golpeó el coche de su vecino Jesús, un viejo Seat 127 destartado.

Su coche nuevo no tenía ningún daño y tampoco había dañado demasiado al coche de Jesús, justo un rayón en la pintura encima de la rueda. Aun así, fue y llamó a la puerta de Jesús. Cuando Jesús respondió, Ricardo dijo: “Lo siento, acabo de hacer un rayón en tu coche”.

Jesús salió de su casa, vio el rayón y dijo: “No te preocupes. Solo fue un accidente”.

1. ¿Alguien dijo algo que no debería haber dicho o algo inoportuno?

Si la respuesta es Sí, preguntar:

2. ¿Quién dijo algo que no debería haber dicho o algo inoportuno?

3. ¿Por qué no debería haberlo dicho, o por qué fue inoportuno?

4. ¿Por qué crees que lo dijo?

5. ¿Sabía Ricardo cuál sería la reacción de su vecino Jesús?

6. ¿Cómo crees que se sintió Jesús?

Preguntas de control: 7. En la historia, ¿qué le hizo Ricardo al coche de Jesús?

8. ¿Cómo reaccionó Jesús?

Apéndice 3

Test Conflictalk Kimsey y Fuller

A continuación se presentan 18 frases que pueden ser expresadas en una situación de conflicto, lee las frases e informa en que medida tú sueles decir cosas como las que se indican en las frases. Da una puntuación de 1 a 5, donde "1 sería que tú nunca dices cosas como las que dice la frase" y 5 sería que "casi siempre dices cosas como esas" Rodea con un círculo la opción de 1 a 5 elegida en cada frase. CONFLICTALK. Kimsey y Fuller, 2003

	1 Nunca	2 A veces	3 Con cierta frecuencia	4 Muy Frecuente mente	5 Casi siempre	
1. ¿No te das cuenta de lo estúpido que eres?	1	2	3	4	5	S
2. No se me da bien esto. Simplemente, no se como hacer que te sientas mejor	1	2	3	4	5	O
3. ¿Qué está pasando? Necesitamos hablar	1	2	3	4	5	P
4. No te sirvo de ayuda. Nunca se qué decir	1	2	3	4	5	O
5. Tenemos que concretar eso	1	2	3	4	5	P
6. Quisiera que pudiéramos evitar todo este asunto	1	2	3	4	5	O
7. Vamos a hablar sobre esto y encontrar una solución	1	2	3	4	5	P
8. ¡Cállate! ¡no tienes razón! No voy a escucharte	1	2	3	4	5	S
9. ¡Es culpa tuya! Y no voy a ayudarte	1	2	3	4	5	S
10. Harás lo que yo te digo. ¡Te voy a obligar!	1	2	3	4	5	S
11. Funcionará si trabajamos juntos	1	2	3	4	5	P
12. Trabajaremos para sacar esto adelante	1	2	3	4	5	P
13. De acuerdo, me rindo, lo que tu quieras	1	2	3	4	5	O
14. No quiero hacer esto nunca más. Vamos cada uno por su lado.	1	2	3	4	5	O
15. Esto no va a ninguna parte, olvidemos todo el asunto ¿de acuerdo?	1	2	3	4	5	O
16. Si no quieres hacerlo, olvídale; ya se lo pediré a algún otro	1	2	3	4	5	S
17. Necesitamos concretar juntos cuál es el problema	1	2	3	4	5	P
18. No puedes hacer nada. Apártate de mi camino y déjame hacerlo.	1	2	3	4	5	S

Apéndice 4

Instrumento para medir la satisfacción de los participantes

Esperamos que hayas disfrutado tu paso por el programa y que las distintas actividades te hayan resultado entretenidas y amenas. Antes de terminar, nos gustaría plantearte algunas preguntas que nos van a servir para mejorar el programa. Tus respuestas serán anónimas, por favor, responde con respuestas largas y hazlo con sinceridad.

Muchas gracias.

1. ¿Te han gustado las actividades del programa?
2. ¿Te han parecido entretenidas las actividades propuestas?
3. ¿Has aprendido algo con las distintas actividades?
4. ¿Quitarías alguna actividad? En caso afirmativo, ¿por qué?
5. ¿Tienes alguna sugerencia de mejora?, ¿cuál/cuáles?
6. ¿Recomendarías a un amigo participar en el programa?
7. ¿Quieres añadir algo más?