



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Infantil

TRABAJO FIN DE GRADO

**Aquí jugamos todos. El ABJ como metodología
inclusiva para alumnado con Trastorno del
espectro autista**

Presentado por: Sandra Martínez Asin

Tutelado por: Susana Gómez Redondo

Soria, 11/07/2024

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado tiene como objetivo abordar el juego como estrategia de inclusión del alumnado con Trastorno del espectro autista de Educación infantil escolarizado en aulas y centros educativos ordinarios. En su fundamentación se profundiza sobre los conceptos y teorías relacionados con la inclusión, el juego, la metodología del Aprendizaje basado en el juego (ABJ) y el Trastorno del espectro autista. Finalmente, se procede a la interrelación entre todas estas temáticas desde perspectivas teóricas y de aplicación práctica. En el marco empírico se expone una investigación cualitativa basada en entrevistas a diferentes profesionales de un centro público de Educación infantil. Se realiza una interpretación de las mismas a partir de una categorización.

***Palabras clave:** educación inclusiva, aprendizaje basado en el juego, Trastorno del espectro autista, diseño universal de aprendizaje.*

ABSTRACT

This Final Degree Project aims to address the game as a strategy for inclusion of students with autism spectrum disorder in early childhood education schooled in regular classrooms and educational centers. In its foundation, the concepts and theories related to inclusion, play, play-based learning methodology (ABJ) and Autism Spectrum Disorder (ASD) are discussed in depth. Finally, we proceed to the interrelation between all these topics from theoretical and practical application perspectives. In the empirical framework, a qualitative research based on interviews to different professionals of a public early childhood education center is presented. An interpretation of these interviews is made based on a categorization.

***Keywords:** inclusive education, ordinary education, game based learning, autistic spectrum disorder, universal learning design.*

TABLA DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	3
2. JUSTIFICACIÓN	5
2.1. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS OFICIALES DEL GRADO.....	6
3. OBJETIVOS	8
4. MARCO TEÓRICO.....	9
4.1. INCLUSIÓN Y EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL	9
4.1.1. De la exclusión a la inclusión: paradigmas y breve recorrido histórico	11
4.1.2. La educación inclusiva en la etapa de Educación infantil	22
4.2. EL JUEGO. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL	24
4.2.1. El juego como método y estrategia de aprendizaje.....	24
4.2.2. El juego como método inclusivo en Educación infantil	28
4.3. EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	29
4.3.1. Definición y características del Trastorno del espectro autista.....	29
4.3.2. El Trastorno del espectro autista en la temprana infancia	31
4.3.3. Inclusión educativa y Trastorno del espectro autista	32
4.3.4. La inclusión educativa en aulas con niños con tea en Educación infantil	34
4.4. EL JUEGO Y EL TEA EN LOS PRIMEROS AÑOS DE VIDA.....	35
4.5. EL JUEGO COMO HERRAMIENTA INCLUSIVA EN EDUCACIÓN INFANTIL..	36
5. METODOLOGÍA.....	38
6. MARCO EMPÍRICO.....	40
6.1. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	40
7. LÍMITES Y OPORTUNIDADES	50
8. CONCLUSIONES	51
9. REFERENCIAS.....	54
10. ANEXOS	64
10. 1. TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS.....	64

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo conocer las posibilidades de aplicación y efectividad del juego en aulas de Educación infantil con alumnado neurotípico y niños con Trastorno del espectro autista (TEA). Asimismo, se aborda la metodología de aprendizaje basado en el juego (ABJ), como impulsora de la inclusión educativa, y por ende, generadora de riqueza educativa desde perspectivas de calidad e inclusión.

Para llevar a cabo el trabajo de investigación partimos de dos ejes principales: el marco teórico y el marco empírico. El primero consta de fundamentación teórica en relación a la inclusión, así como su itinerario histórico, paradigmas y modelos de respuesta a la diversidad. Este se complementa una aproximación básica al recorrido legislativo español con especial relación a la Educación infantil.

El documento continúa abordando el concepto de juego como método de aprendizaje e inclusión educativa, haciendo mención a las teorías constructivistas de diversos autores como Freud, Piaget y Vygotsky. Esto da paso al aprendizaje basado en el juego (ABJ) como “metodología activa, integradora e inclusiva que despierta el aprendizaje” (Arroyo et al., 2023, p.4).

Tras esto se prosigue con una aproximación a la definición y características del Trastorno del espectro autista, así como la inclusión de este colectivo en aulas ordinarias y, en específico, en la etapa de infantil. Se hace mención al diseño universal de aprendizaje (DUA), el cual desarrolla principios y estrategias que guían y promueven dicha inclusión. Para finalizar, se entrelazan los diversos conceptos nombrados para describir los beneficios y características del juego de niños con TEA, y consecutivamente, la efectividad del empleo del juego como estrategia para potenciar la inclusión de dicho colectivo en Educación Infantil.

En cuanto al marco empírico, se afronta mediante una metodología cualitativa basada en tres entrevistas realizadas a diferentes profesionales de un centro público de Educación infantil de Navarra: una maestra de aula, una pedagoga terapéutica y un especialista de apoyo educativo. Para la reducción de datos y un mejor manejo de los mismos, se aplica una categorización previa de los aspectos que se desean investigar, los cuales han servido de guía para su análisis, interpretación, resultados y posteriormente, la exposición de las conclusiones obtenidas.

Como cabe destacar, se concluye que el juego es una estrategia que favorece el proceso de aprendizaje y la inclusión de todos los alumnos mediante el uso del diseño universal de aprendizaje (DUA). Este debe desarrollarse en un contexto que respete las capacidades,

intereses y motivaciones del alumnado, y elimine las barreras de participación y aprendizaje de cada uno de los estudiantes, favoreciendo así la autonomía, el conocimiento de uno mismo y de los demás y la interacción entre iguales y, por ende, la inclusión educativa.

Por motivos de agilizar la lectura del presente trabajo, se emplea a lo largo de todas las páginas el género masculino refiriéndose a ambos géneros, pues se apuesta por una inclusión plena sin lugar a exclusiones de ningún tipo.

2. JUSTIFICACIÓN

Actualmente cada vez encontramos más fuentes de diversidad de alumnado con y sin necesidades educativas especiales en los centros educativos ordinarios de Educación infantil. En este trabajo hacemos hincapié en el alumnado con TEA, cuyo diagnóstico experimenta una creciente presencia en las aulas de todas las etapas educativas. Dicho espectro abarca una gran heterogeneidad de síntomas, especialmente deficiencias en la comunicación e interacción social y comportamientos restrictivos o repetitivos según el DSM-V, por lo que la inclusión educativa de dicho colectivo, a pesar de ser un derecho de todos los alumnos y una obligación del profesorado, suele ser un proceso complejo e incluso un misterio para algunos docentes.

Este hecho provoca que la inclusión se aleje de la realidad educativa, y por lo tanto, la educación se haya estancado en el paradigma integrador (en ocasiones, incluso, segregador) del alumnado, sin dar el paso adelante hacia la verdadera inclusión que señala el *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil*.

Se trata de un tema emergente que debe ser cubierto lo antes posible, dada su relevancia en la calidad educativa y en el desarrollo del alumnado en edades posteriores. Este Trabajo de fin de grado pretende dar un impulso a la utilización del juego como medio para facilitar la inclusión educativa, independientemente de las características del alumnado. La razón fundamental es que el juego es un elemento natural e indispensable en la etapa de Educación infantil, ya que contribuye al conocimiento de sí mismo, a la comprensión del entorno, y al desarrollo de las relaciones y habilidades sociales. Es decir, el juego es una herramienta que permite un equilibrado crecimiento y desarrollo del alumnado mediante un aprendizaje transversal, significativo y gratificante.

Además, una función principal de la etapa de Educación infantil es la de prevenir y compensar carencias o déficits del aprendizaje, al tiempo que contribuye al desarrollo intelectual del alumnado. Esto favorece ampliamente la posibilidad inclusiva de la educación en los centros ordinarios, haciendo del juego un elemento facilitador por excelencia. De otra parte, su naturaleza interactiva potencia elementos relacionados con la interacción y la comunicación socio-afectiva, un aspecto especialmente importante en alumnado con TEA.

Entendemos que el presente trabajo puede inducir a una reflexión por parte de los docentes sobre los beneficios que otorga el juego en las aulas para todo el alumnado, poniendo especial atención al alumnado con Trastorno del espectro autista. Esperamos que el mismo contribuya a la investigación y labor docente en su exposición de estrategias y métodos específicos que

abren puertas a la inclusión de dicho alumnado mediante el juego en aulas ordinarias de Educación infantil.

La igualdad y la inclusión son dos temas educativos considerados prioritarios en los “objetivos educativos de la Agenda 2030, así como la calidad del proceso educativo, de los docentes y en el aprendizaje para toda la vida” (León, 2018, p. 11).

2.1. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS OFICIALES DEL GRADO

Este Trabajo de Fin de Grado cumple con las competencias de grado estipuladas por la Universidad de Valladolid y la ORDEN ECI/2854/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de Maestro en Educación Infantil. Especialmente demuestra las siguientes competencias tanto generales como específicas:

- ◆ Desarrollo de un compromiso ético en su configuración como profesional, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.
- ◆ Conocer los fundamentos de atención temprana.
- ◆ Adquirir recursos para favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades.
- ◆ Promover en el alumnado aprendizajes relacionados con la no discriminación y la igualdad de oportunidades. Fomentar el análisis de los contextos escolares en materia de accesibilidad.
- ◆ Comprender que la dinámica diaria en Educación Infantil es cambiante en función de cada alumno, grupo y situación y tener capacidad para ser flexible en el ejercicio de la función docente.
- ◆ Capacidad para analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.
- ◆ Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de Educación infantil y a sus profesionales.

Algunas de las materias del grado que destacan en relación al presente trabajo son: Intervención educativa en dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo; Fundamentos

de la atención temprana; Corrientes pedagógicas en Educación infantil; Educación para la paz y la igualdad; Psicología del aprendizaje; Observación y análisis de contextos en Educación infantil y Educación corporal.

Por otro lado, en relación a los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), dicho trabajo engloba principalmente el número cuatro, “educación de calidad”, el cual propone “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Unesco, 2017, p. 3). Además mantiene relación con el ODS número 3: “salud y bienestar”, el 10: “reducción de desigualdades”, y el 16: “paz, justicia e instituciones solidarias”.

3. OBJETIVOS

El objetivo general es analizar el juego como método inclusivo para el alumnado de Educación infantil, y en especial para el alumnado con TEA que se encuentra escolarizado en aulas y centros educativos ordinarios.

A continuación se concretan los objetivos específicos propios del objetivo general anteriormente nombrado:

1. Indagar sobre las oportunidades y limitaciones de la realidad educativa en relación a la inclusión del alumnado con TEA en aulas ordinarias.
2. Conocer la importancia y aprovechamiento del juego en Educación Infantil.
3. Reflexionar sobre las estrategias y metodologías específicas que potencian el empleo del juego como método inclusivo en un aula con un niño con TEA.
4. Abordar el ABJ como metodología inclusiva y estrategia de calidad educativa para todo el alumnado.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. INCLUSIÓN Y EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

A lo largo de los siglos, los paradigmas y modelos socioeducativos de respuesta a las personas con algún tipo de discapacidad, necesidad educativa especial o necesidad específica de apoyo educativo son diversos, con una percepción social y educativa muy dispar. Es por ello que parece conveniente iniciar este marco teórico con una aproximación a los conceptos de inclusión y educación inclusiva, así como realizar un breve recorrido por los paradigmas y modelos dominantes a lo largo de la historia, su evolución e influencia en la educación.

La discapacidad es una condición humana que “abarca las deficiencias, limitaciones de actividad y restricciones de participación de una persona” (Organización Mundial de la Salud, 2001, p. 3). Las deficiencias se relacionan con las dificultades en estructura y función motriz, en tanto que las limitaciones son dificultades para ejecutar acciones y, finalmente, las restricciones son dificultades para participar o relacionarse en situaciones transcendentales (OMS, 2001).

Para Fortes et al. (2000), la discapacidad es toda restricción o carencia de la capacidad para efectuar una actuación considerada normal para el ser humano. Las discapacidades pueden desencadenarse como consecuencia de una deficiencia o respuesta del individuo, especialmente de carácter psicológico, además de las físicas, sensoriales u otro tipo. La discapacidad refleja una variación y alteración a nivel de persona, manifestándose una deficiencia objetiva (Fortes et al., 2000, cit en. García, 2017).

Por su parte, un trastorno se describe como una alteración o anomalía de la función física o mental. Puede afectar a cualquier parte del cuerpo y sus síntomas son muy heterogéneos, abarcando un espectro muy amplio de condiciones y enfermedades (desde trastornos físicos hasta mentales) (Clínica Universidad de Navarra, 2023).

Tanto la discapacidad como los trastornos pueden generar necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) y/o necesidades educativas especiales (NEE), y por tanto, ser susceptibles de relacionarse con la inclusión. Más adelante recogemos y contextualizamos estos conceptos (ver tabla 1). No obstante, llegados a este punto es importante definir en estas líneas lo que se entiende por inclusión, pues está abierta a multitud de concepciones. Para ello destacamos la interpretación de Cuenca (2004):

La inclusión es una actitud relacionada con un sistema de valores y creencias y no un conjunto de acciones. Asume que la convivencia y el aprendizaje en los grupos con diferencias es la mejor forma de beneficiar a todos y a cada uno. Los valores que conlleva la inclusión son: aceptación, pertenencia, relaciones personales, interdependencia y consideración de todos los agentes implicados como una comunidad educativa (familias, profesionales, etc.) (p. 24).

Por su parte, la *Guía para asegurar la inclusión y equidad en la educación* de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2017), expone los términos de “inclusión” y “equidad” de forma clara:

La inclusión es un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes.

La equidad consiste en asegurar que exista una preocupación por la justicia, de manera que la educación de todos los y las estudiantes se considere de igual importancia (p. 13).

En cuanto a la educación inclusiva, es considerada un derecho humano (ONU, 2008; Unesco, 2016) y un objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) tras la Declaración de Incheon, que implica un reto y compromiso por parte de los Estados miembros por la Agenda de Educación 2030, en el sentido de “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Unesco, 2017, p.7).

Según Echeita (2019), Simón et al. (2019) y la Unesco (2017), la educación inclusiva es un complejo y polémico proceso de estructurar “con equidad los apoyos y/o facilitadores que ayudan a superar o minimizar las barreras que limitan la presencia, participación y los logros de todo el alumnado” y, en especial, de aquellas personas con mayor vulnerabilidad (cit en. González et al., 2022, p. 116).

Encontramos diferencias en relación al concepto de educación inclusiva a nivel cultural, político y práctico (Booth y Ainscow, 2015, cit en. Fernández y Echeita, 2022; González et al., 2022). A nivel cultural y político existe una legislación de alcance nacional que requiere una adaptación en contextos locales con el objeto de generar escenarios que se ajusten a los mismos con un horizonte inclusivo (Powel et al., 2015, cit en. Fernández y Echeita, 2022). A nivel práctico, en los centros educativos encontramos la complejidad de mantener una coherencia entre el discurso teórico y práctico (Naraian y Schlessinger, 2017; Messiou y Ainscow, 2020, cit el. Fernández y Echeita, 2022), por lo que es necesario analizar el compromiso por parte de

los profesionales de la educación para el desarrollo de pedagogías inclusivas (Göransson y Nilholm, 2014; Messiou, 2016; Naraián y Schlessinger, 2017, cit en. Fernández y Echeita, 2022). “El mensaje central es simple: todos los y las estudiantes cuentan, y cuentan por igual” (Unesco, 2017, p. 12), el desafío es averiguar cómo efectuar dicho principio (Calderón y Rascón, 2024).

4.1.1. De la exclusión a la inclusión: paradigmas y breve recorrido histórico

Thomas Kuhn desarrolló un modelo epistemológico en el que describió el progreso científico, alcanzando un impacto que todavía perdura en su elemento conceptual e instrumental (Stubbs, 2021). Siguiendo a Kuhn desde una mirada científica, el paradigma hace mención a un modo de ver el mundo y la realidad desde un conocimiento científico, universalmente aceptado y apoyado en un esquema de pensamiento específico. Pueden coexistir varios paradigmas para acercarse a la realidad y darse una revolución científica como denominaba Kuhn cuando un paradigma sustituía al anterior. El modelo es una representación de la realidad en la que se enmarcan las relaciones consideradas definitorias (El propio Kuhn, 1975). “El paradigma plantea los problemas a resolver y los métodos para arribar a las soluciones” (Stubbs, 2021, p. 1).

En estas páginas abordamos los paradigmas en relación a nuestro objeto de estudio y los modelos de respuesta a cada paradigma según el orden en el que se han producido, con el propósito de favorecer la comprensión de su evolución. Cada paradigma está asociado a un modelo socioeducativo; al paradigma de prescindencia reaccionan el modelo eugenésico y el modelo de marginación o exclusión; en cuanto al paradigma segregador, responden el modelo médico o biosanitario y el modelo rehabilitador; el paradigma integrador contiene su propio modelo integrador; y, por último, en respuesta al paradigma de inclusión surge el modelo de la autonomía personal o también denominado modelo social de la discapacidad (Díaz, 2009; Velarde, 2011; Palacios y Romañach, 2020; Bonilla, 2019).

El *paradigma de prescindencia* se desarrolla durante la Antigüedad y la Edad Media, cuando la sociedad consideraba a las personas con discapacidad “seres que padecían una fuerte impregnación de contenidos sobrenaturales, especialmente demoníacas” (Álvarez, 2017, p. 6), con nula aportación a la comunidad, por lo que carecían de sentido en la sociedad. El contexto social de la época ligaba íntimamente las causas de la discapacidad con aspectos relacionados con la magia y la religión. Los modelos de respuesta a dicho paradigma son: el *modelo eugenésico* y el *modelo de marginación*.

El *modelo eugenésico* fue adoptado por la cultura griega, dando lugar a prácticas de infanticidio al considerar “los defectos físicos o psíquicos una lacra social” (Vergara, 2002, p. 132). La respuesta a las personas que desarrollaban una discapacidad durante la adultez se distinguía de los niños que nacían con discapacidad, débiles o deficientes, pasando a ser en muchas ocasiones responsabilidad del Estado decidir sobre la vida de los ciudadanos.

En Esparta, los recién nacidos eran explorados por el consejo de ancianos, la *Gerusía*, quienes, si detectaban algún defecto, lo “despeñaban desde el monte Taigeto” (Velarde, 2011, p. 119). En Atenas, introducían a los niños con discapacidad en vasijas de barro para abandonarlos fuera de la ciudad. Valencia (2014), recuerda que en el Imperio Romano ya no era habitual el infanticidio, pero a los niños con discapacidad se les “abandonaba en la calle o en una canasta en el Tiber” para que lo utilizara quien quisiera “como esclavo o mendigo profesional”, pues los niños con discapacidad recibían mayores limosnas, aspecto que provocó un comercio con ellos explotándolos en su beneficio (Valencia, 2014, p. 7).

Más tarde, en respuesta al *paradigma de prescindencia*, surge el *modelo de marginación o exclusión*, que se inicia en el siglo IV con la influencia del cristianismo, el cual modificó la actitud e intrudujo la conmiseración hacia las personas con discapacidad. Ayudar al necesitado pasó a ser signo de fortaleza, dado que la legislación canónica favorecía la protección de los individuos que no podían valerse por sí mismos (niños, pobres, disminuidos) e incluso se establecieron normas y penas severas contra la práctica de abortos o filicidios (Vergara, 2002).

El *paradigma segregador* da un paso más en el mundo antiguo. Como cita Velarde (2011), “las personas con discapacidad que sobrevivían eran objeto de burla y entretenimiento, llegando a convertirse incluso en una moda el tener jorobados, enanos y deformes en las cortes, especialmente entre los esclavos” (Palacios, 2008, cit en. Velarde, 2011, p. 120). El filósofo estoico Séneca fue detractor de dicha práctica, y aunque por un lado afirma que siente “gran aversión hacia este tipo de persona calamitosa”, defiende con argumentos éticos que la diversidad funcional no debiera ser objeto de burla (Séneca, cit en. Velarde, 2011, p. 120).

En respuesta al *paradigma segregador* surge el *modelo médico o biosanitario*, el cual hace alusión al proceso curativo de la persona con discapacidad, o modificar su conducta con el propósito de que puedan incorporarse a la sociedad, depositando la responsabilidad en el individuo. Este modelo se focaliza en la patología de la persona sin considerar los factores externos a la misma. Se ha criticado dicho modelo por contribuir a “una ideología basada en la desaparición de la diferencia, según el cual el acto de identidad se completaría [...] al ser idéntico a otro” (Velarde, 2011, p. 124), ocultando la diversidad funcional y, por ende,

oponiéndose a la inclusión social. Como respuesta a ello, surgen políticas públicas para dar respuesta a los tratamientos médicos, así como los medios de servicio para las personas con discapacidad, por lo que “la vida del discapacitado adquiere sentido” (Velarde, 2011, p. 124).

Este *modelo rehabilitador* se formaliza a principios del siglo XX, tras la Primera Guerra Mundial y la introducción de leyes asociadas a la responsabilidad social compartida. Los soldados mutilados tras la Guerra provocaron un cambio en cuanto a la percepción de las personas con discapacidad, dejando las discapacidades de ser asociadas a los castigos divinos, para considerarse enfermedades que podrían recibir tratamiento (Velarde, 2011; Vergara, 2002). Las causas de la discapacidad ya no provienen, así, de la religión sino de la ciencia y, por ello, las personas con discapacidad, siempre que sean rehabilitadas, pueden aportar algo en la comunidad, pasando a ser consideradas útiles. Junto a esto, y así como cambian las concepciones, se modifican los modelos respecto al tratamiento de las personas con discapacidad (Palacios y Romañach, 2020).

En lo que respecta al marco normativo, más allá del hito marcado por la Declaración de los Derechos Humanos en 1948, la comunidad internacional ha tratado en los últimos tiempos de crear mecanismos y normativas que protejan los derechos de las personas con discapacidad, colectivos vulnerables e individuos con necesidades de apoyo. Todas ellas son el reflejo de los paradigmas y modelos referidos.

Así, en 1978, el *Informe Warnock* marca un punto de inflexión en relación a la mirada sobre la discapacidad, al reflejar en sus páginas el *paradigma integrador*. Elaborado por el Comité de investigación sobre la educación de los niños y jóvenes deficientes de Reino Unido, este documento supuso un cambio sustancial en la educación y en la atención a la diversidad, apostando por la integración funcional del alumnado con necesidades educativas especiales en escuelas ordinarias. Es decir, “además de compartir el espacio físico”, hace partícipe a este colectivo de las actividades con el resto de alumnado “y en la dinámica del centro” (Colmenero, 2015, p. 7-8).

En España, la *Ley orgánica de ordenación general del sistema educativo* (LOGSE) adopta los presupuestos del Informe Warnock, impulsando una reforma estructural del sistema educativo español en el año 1990. Dicha reforma dio un paso adelante en el ámbito educativo en relación a las personas con discapacidad, respondiendo al objetivo de integrarlas en las escuelas ordinarias. Incorpora el concepto de *alumnos con necesidades educativas especiales* (ACNEE), haciendo mención a las escuelas como responsables de la adaptación educativa de todo el alumnado, aunque la práctica contradecía la ley, pues realmente se atendían las

necesidades de las personas etiquetadas como “especiales” y no las necesidades de todos los alumnos (López, 2010).

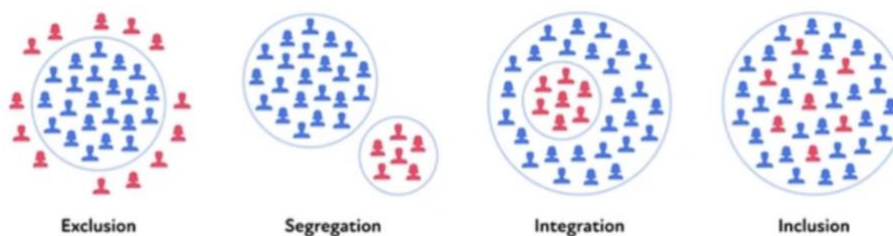
A inicios del siglo XXI aparece el *paradigma de inclusión* de la mano del *modelo social de la discapacidad* (Bonilla, 2019), también denominado *modelo de la autonomía personal*. Dicho modelo afirma que la causa de la discapacidad no subyace en las personas, sino en la sociedad, es decir, es un hecho y responsabilidad social motivado por la falta de respuesta a las personas con discapacidad. Este modelo incorpora ciertos valores propios de los derechos humanos, potenciando el respeto, la igualdad y libertad personal, “proporcionando la inclusión social, y sentándose sobre la base de determinados principios: vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno y diálogo civil” (Palacios y Romañach, 2020, p. 45).

Posteriormente, y como reacción a la oposición entre los *modelos rehabilitador y social*, surgirá el *modelo biopsicosocial*. Dicho modelo trata de equilibrar ambos, implicando un enfoque humanista y reconociendo la influencia del entorno y responsabilidad social como principio para romper barreras, sin descuidar la “condición orgánica y fisiológica” de la persona, es decir, las limitaciones del propio individuo (Bonilla, 2019, p. 79).

Con el objetivo de comprender de manera más clara y visual los diferentes conceptos sobre exclusión, segregación, integración e inclusión, se presenta en la Figura 1 una imagen representativa de los mismos.

Figura 1

Paradigmas y modelos de atención a la diversidad



Leyenda: Las siluetas de color rojo representan a las personas con discapacidad, y las de color azul representan a las personas sin discapacidad.

Nota. La figura representa ordenadamente el progreso de las diferentes respuestas sociales y educativas que han atendido a lo largo de la historia a las personas con algún tipo de discapacidad. Fuente: Shutterstock.

4.1.1.1. Breve recorrido legislativo español

La siguiente tabla sintetiza los principales hitos legislativos en materia de inclusión en España. Se especifican las leyes con mayor repercusión en el sistema educativo para facilitar su comprensión en cuanto a la evolución de las mismas, exponiendo en gris aquellas que siguen vigentes actualmente.

Tabla 1.

Orden cronológica de la legislación Española en relación a la inclusión educativa

Legislación	Contenido
<i>Real Orden de 1802, de 27 de marzo</i>	Primera ley que asienta el recorrido legislativo español en atención a la diversidad educativa. Otorga una de las primeras retribuciones económicas para la apertura del <i>Real Colegio de sordomudos</i> . Hasta la mitad del siglo XX se distingue entre los niños “normales” y “anormales” (Castell y Espada, 2020).
<i>Constitución de 1812</i>	Concede unas especificaciones mínimas en relación a la educación, exponiendo que en todo el territorio se establecerán escuelas, universidades y otros establecimientos de instrucción, sin hacer mención alguna a las personas con necesidades educativas especiales, pues la discriminación y exclusión social se hacen visibles tanto en el lenguaje, en el trato, en los medios y en el acceso a la educación.
<i>RD de 1855, de 17 de junio</i>	“Constituyó los cimientos para la Administración educativa” (Carreras et al. 2005) y para la implantación de la primera ley educativa, la Ley Moyano de 1857.

<i>Ley de Instrucción Pública o Ley Moyano de 1857</i>	Regula el sistema educativo de manera integral y recoge los primeros reglamentos de la educación obligatoria. En su artículo 6 ordena que “la primera enseñanza se dará con las modificaciones convenientes a sordomudos y ciegos en los establecimientos especiales” con el objeto de dar respuesta a dicho alumnado, denominados “desgraciados” en el artículo 108.
<i>RD de 1910 del 24 de enero</i>	Establece el <i>Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales</i> . Posteriormente es conocido como <i>Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica</i> .
<i>RD de 1924 de 14 de septiembre</i>	Regula el anterior RD, la cual muestra la clasificación de los tres colectivos (sordomudos, ciegos y anormales) como organismos independientes.
<i>Decreto 1934 de 3 de abril</i>	Se crea el <i>Patronato Nacional de Cultura de los deficientes</i> con el objetivo de que “todos los centros e instituciones oficiales destinados a la cultura de los deficientes físicos o mentales, ciegos, sordomudos, inválidos y anormales, sean afectos de un Patronato” (Gaceta de Madrid, número 96, de 6 de abril de 1934, p. 123-124).
<i>Decreto 2925/1965, de 23 de septiembre por el que se regulan las actividades del Ministerio de Educación Nacional en disposición a la Educación Especial</i>	Clasifica al alumnado con discapacidad como “subnormales físicos, psíquicos y escolares”.
<i>Ley 14/1970, de 4 de agosto, Ley General de</i>	Regula la calificación anterior con el apelativo “deficientes e inadaptados”. Con la aprobación de esta ley, se organiza y

<p><i>Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE)</i></p>	<p>y establece por primera vez la educación especial en España, incluyendo a los jóvenes que presentan altas capacidades, denominados superdotados.</p>
<p><i>Decreto 1151/1975, de 23 de mayo</i></p>	<p>Proclama la creación del <i>Instituto Nacional de Educación Especial</i> (INEE) con el objetivo de contribuir en el apoyo y preparación de “aquellas personas que sufran deficiencias o inadaptaciones” (BOE nº 132, p. 11325).</p>
<p><i>RD 1023/1976, de 9 de abril</i></p>	<p>Crea el <i>Real Patronato de Educación Especial</i>.</p>
<p><i>RD 2276/1978, de 21 de septiembre</i></p>	<p>Modifica el anterior <i>Real Patronato</i> otorgando la denominación <i>Real Patronato de Educación y Atención a deficientes</i> con el objetivo de impulsar dicha modalidad educativa para el alumnado con deficiencias, matizando nuevas propuestas para la integración social de los mismos (BOE nº 229, de 25 de septiembre de 1976, p. 22334).</p>
<p><i>Constitución Española de 1978</i></p>	<p>Norma suprema del ordenamiento jurídico español. El artículo principal relativo a la educación es el 27. En él se prescribe la normativa del derecho a la educación para todos y la libre enseñanza, exponiendo que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia, a los derechos y libertades fundamentales” (punto 2, p. 8), incidiendo que “los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna” (artículo 14, p. 5).</p> <p>El artículo 49, hace alusión a la garantía de los derechos de las personas con discapacidad especificando la responsabilidad de los poderes públicos (artículo 49, p. 11).</p>

<p><i>Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social del Minusválido (LISMI)</i></p>	<p>Se centra en cuestiones personales, sociales, laborales y educativas de los “disminuidos en sus capacidades físicas, psíquicas o sensoriales para su completa realización personal y su total integración social, y a los disminuidos profundos para la asistencia y tutela necesarias” (BOE, nº 103, artículo 1, p. 5) con carácter preventivo, rehabilitador e integrador. Se proponen medidas para desarrollar un modelo integrador de la educación especial dentro de los centros educativos ordinarios, recibiendo los apoyos necesarios que predice dicha Ley.</p>
<p><i>Ley Orgánica de 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE)</i></p>	<p>Contiene programas e iniciativas dirigidas a cubrir las demandas educativas y el bienestar social (BOE nº 159).</p>
<p><i>Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE),</i></p>	<p>Establece la educación obligatoria hasta los 16 años e introduce la educación especial dentro de escuelas ordinarias, existiendo un único sistema educativo en el que se exponen instrucciones de funcionamiento de los equipos educativos y psicopedagógicos. Los centros de educación especial son exclusivos para el alumnado que no puedan ser atendidos en centros ordinarios. Incluye por primera vez el concepto de “alumnos con necesidades educativas especiales” (capítulo V).</p>
<p><i>Declaración de Salamanca de 1994 sobre Necesidades Educativas Especiales.</i></p>	<p>Respalda mundialmente el concepto de “necesidades educativas especiales” del alumnado.</p>
<p><i>RD 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con</i></p>	<p>Determina todos los aspectos relacionados para la atención de dicho alumnado desde la perspectiva de la diversidad, existiendo distinciones entre la Educación infantil y primaria.</p>

*Necesidades Educativas
Especiales (ACNEE)*

*Ley Orgánica 9/1995,
de 20 de noviembre, de
la Participación, la
Evaluación y el
Gobierno de los Centros
Docentes (LOPEG)*

Establece aspectos para “garantizar una enseñanza de calidad” de ACNEE en centros educativos públicos conforme a la LOGSE, y define lo que se entiende por alumnado con necesidades educativas especiales (BOE nº 278, p. 33660):
Aquellos que requieran, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas.

*Ley Orgánica 10/2002,
de 23 de diciembre, de
Calidad de la
Educación (LOCE)*

Da un paso más hacia una respuesta social y educativa, respondiendo no solo a la igualdad de derechos y libertades, sino a la equidad, principio que “garantiza una igualdad de oportunidades de calidad, para el pleno desarrollo de la personalidad” (BOE nº 307, artículo 1, p. 45192). Dicha ley reconoce de nuevo las etapas tempranas como periodo decisivo en la formación de la persona, constituyendo por primera vez en la Educación infantil como una “etapa voluntaria y gratuita en consonancia con la importancia decisiva en la compensación de desigualdades” educativas (BOE artículo 1, nº 307, p. 45189-45190).

*Ley Orgánica 2/2006,
del 4 de mayo, de la
Educación (LOE)*

Introduce nuevas clasificaciones del alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) no sólo derivadas de discapacidades, sino también del alumnado que muestra necesidades educativas especiales, altas capacidades intelectuales, dificultades específicas de aprendizaje o alumnos que se han incorporado tardíamente en el sistema educativo (BOE, nº 106). La denominación ACNEAE se encuentra por primera vez reflejada en las leyes educativas de España, dotando

	al sistema educativo del principio de equidad, accesibilidad y responsabilidad de los centros docentes.
<i>RD 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil</i>	Concreta el propósito de una atención a la diversidad de calidad para dicha etapa. Es impulsado por la LOE en su artículo 6.2, donde establece que “corresponde al Gobierno prefijar las enseñanzas mínimas del currículo en relación con los objetivos, fines y principios generales en infantil” (BOE, nº 4, p. 3).
<i>RD 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Educación Primaria</i>	Especifica en el artículo 13 aquellas iniciativas encaminadas a la atención a la diversidad del alumnado de dicha etapa. Impulsado también por la LOE.
<i>Convención Internacional sobre Derechos de las personas con discapacidad de 2006</i>	Tiene como propósito “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente”, refiriéndose a las personas con discapacidad a “aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás” (Artículo 1, p. 4).
<i>Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las</i>	Supuso en España algunos cambios referentes a diversos aspectos sociales sin necesidad de acomodar la legislación educativa.

*Personas con
Discapacidad*

*Ley Orgánica 8/2013,
de 9 de diciembre, para
la Mejora de la Calidad
Educativa (LOMCE)*

Introdujo modificaciones de la LOE y de la LODE poco significativas en cuanto a la inclusión, aunque supuso un cambio en el ámbito educativo en relación al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y su tratamiento, además de hacer mención a las dificultades específicas de aprendizaje del Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH).

*Ley Orgánica 3/2020,
de 29 de diciembre, por
la que se modifica la
Ley Orgánica 2/2006,
de 3 de mayo, de
Educación (LOMLOE)*

Influye en todos los niveles de enseñanza no universitaria y al acceso a la universidad, y tiene como objetivo aumentar las oportunidades educativas y formativas de toda la población logrando una educación integral y de calidad para todos, poniendo especial énfasis a los derechos de la infancia, la igualdad de género, la educación inclusiva e individualizada, la educación en valores, el desarrollo sostenible y el desarrollo de la competencia digital (BOE nº 340).

*Real Decreto 95/2022,
de 1 de febrero, por el
que se establece la
ordenación y las
enseñanzas mínimas de
la Educación Infantil*

Reformulan el concepto de currículo y sus elementos (objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación), los cuales deben ser facilitadores del desarrollo evolutivo del alumnado “garantizando su formación integral, contribuyendo al pleno desarrollo de su personalidad, preparándolos para el ejercicio pleno de los derechos humanos, de una ciudadanía activa y democrática en la sociedad actual” (BOE nº 52, p. 24386; BOE nº 28, p. 14561).

*Real Decreto 157/2022,
de 1 de marzo, por el
que se establece la
ordenación y
enseñanzas mínimas de
la Educación Primaria*

Nota: En la columna izquierda se encuentran los títulos de las leyes y normativas así como la fecha de publicación, y en la columna derecha se encuentran las propuestas o progresos que ha implicado cada ley o normativa. Fuente: Elaboración propia.

4.1.2. La educación inclusiva en la etapa de Educación infantil

La Educación infantil es la etapa en la que encontramos una mayor fuente de diversidad, pues los niños de 0 a 6 años se encuentran “en plena expansión del desarrollo” (Balbás et al., 2015, p. 57) y, en consecuencia, “es durante la primera infancia cuando surge la desigualdad en el aprendizaje” (Unesco, 2017, p. 1).

Es una etapa crucial, pues “la evidencia muestra que la inclusión en la atención y educación de la primera infancia (AEPI) de calidad ayuda a compensar las carencias en el hogar y permite que los niños desfavorecidos puedan comenzar su vida con las mismas bases que los niños de hogares menos desfavorecidos” (Banco Mundial, 2010, cit en. Unesco, 2021, p. 2).

Es por ello por lo que representa un periodo crítico en el desarrollo del infante, pues “pretende estimular y favorecer al máximo el desarrollo global de los niños de acuerdo con los principios de educación común y atención a la diversidad” (Balbás et al., 2015, p. 33).

Entre las funciones de la Educación infantil, destacan las de “prevención, detección e intervención temprana y compensación de desigualdades” (Balbás et al., 2015, p. 33). La detección y diagnóstico precoz son imprescindibles debido a “las implicaciones tan relevantes que ello conlleva para la vida futura de estos niños en todos los ámbitos: académico, conductual, familiar y social” (Balbás et al., 2015, p. 249).

Como indica Balbás et al., (2015), dicha diversidad puede ser ocasionada por causas físicas, psíquicas, intelectuales, familiares, sociales, culturales, etc. Además, se trata de una etapa preobligatoria en la cual se puede incorporar alumando de distintas edades, experiencias, intereses, motivaciones, estilos, ritmos de aprendizaje, capacidades, etc., sin entender la diversidad como aspectos negativos, puesto que existen fuentes de diversidad que inciden positivamente y “se deben considerar como una fuente de enriquecimiento de iguales, de profesores y de la sociedad en su conjunto” (p. 57).

Jerez (2014) y Balbás et al., (2015) clasifican estas funciones en individuales y sociales, englobando en éste último grupo las familiares y del entorno. No obstante, resulta difícil diferenciarlas, pues todas ellas se encuentran en una constante interacción. En cuanto a las fuentes de diversidad originadas por factores personales, destacan los intereses y motivaciones personales fundamentales para lograr “un aprendizaje activo y significativo”, los estilos y

ritmos de aprendizaje uniformes de cada persona, la diversidad de niveles de desarrollo y aprendizajes previos ligados a la maduración cronológica, física y cognitiva, y por último, la diversidad de capacidades y posibilidades para aprender con más o menos facilidad (Balbás et al., 2015, p. 58).

Respecto a las fuentes de diversidad de origen social, se concretan las características socioculturales y económicas del entorno que proporcionan mayor o menor posibilidad académica, la pertenencia a minorías étnicas o culturales que pueden desencadenarse en “situaciones de marginación que dan lugar a condiciones de vida precarias” (Balbás et al., 2015, p. 75), y por último, la propia marginación social, que en lugar de beneficiar, “pueden llegar a provocar retrasos importantes en el desarrollo del niño” (Jerez, 2014, p. 35).

Por su parte, el contexto familiar puede influir positiva o negativamente en función del apego y apoyo familiar, así como del clima emocional del mismo (Guisado y Hernández, 2022).

En consecuencia, la escuela es considerada desde sus primeros ciclos una entidad primordial para lograr la inclusión de todo el alumnado, especialmente para aquellos que presentan riesgo de exclusión, ya sea por su situación personal, familiar, social, económica, cultural, religiosa, sexual, etc. Así lo apoya la Unesco (2021):

La inclusión en la educación debe comenzar en la primera infancia. Las desigualdades en el aprendizaje y en otros objetivos de desarrollo infantil surgen antes de la educación primaria (OMS, 2007). Por ello, es más eficaz abordar las desigualdades educativas en su raíz, actuando lo antes posible. La EAPI desempeña un papel importante infundiéndoles valores y actitudes que favorezcan la inclusión, la igualdad, la justicia social, la empatía, el respeto por los demás y la convivencia (p. 3).

La educación inclusiva es un proceso en constante transformación de la escuela, especialmente en la etapa de Educación Infantil, cuyo fin es conseguir una educación de calidad para todos sin exclusiones con la necesidad de ir renovando las culturas y políticas educativas, de forma que los centros educativos acepten la diversidad del alumnado (González y Grande, 2015).

Como podemos intuir, la inclusión educativa no solo afecta a las personas con discapacidad o a aquellas que requieren una educación especial, ideología que prevalece en la historia con una visión patológica en contraposición con una visión inclusiva, preventiva y compensadora actual, sino que hace referencia a la heterogeneidad del alumnado como una realidad y naturaleza humana. Por ello, es necesario llevar a cabo un proceso hacia la inclusión

que implique “reestructurar las culturas, políticas y prácticas educativas” con el fin último de lograr centros educativos accesibles y receptivos a la diversidad del alumnado, tal como proponen Booth, Ainscow y Kingston (2007, p. 4).

La Educación Infantil es una etapa única del sistema educativo que es considerada como un periodo de educación de gran relevancia con identidad propia, tal como lo indica el *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil*. Desde el comienzo de la escolarización obligatoria, la escuela es entendida como un espacio donde se aprenden conocimientos y destrezas específicas que la sociedad considera útiles para la completa inclusión en el mundo social, así como el desarrollo y progreso de la autonomía personal, potencialidad cognitiva y maduración socioafectiva.

Según García (2009), “la Educación Infantil debe actuar como contexto en el que el clima socioafectivo sea corrector de déficit” (p. 2) y promueva el crecimiento armónico independientemente del desarrollo intelectual. Una idea importante es la interrelación “existente entre aprendizaje y el desarrollo”, considerando que el aprendizaje es impulsor de desarrollo y que “todo desarrollo lleva implícito un aprendizaje”, los cuales deben integrar un método comunicativo y de “convivencia para que todos los niños tengan experiencias enriquecedoras” desde edades tempranas (García, 2009, p. 2).

4.2. EL JUEGO. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

4.2.1. El juego como método y estrategia de aprendizaje

El Diccionario de la Real Academia Española (2024) define juego como “ejercicio recreativo o de competición sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde”. Para comprender mejor el concepto de juego, se exponen varias descripciones de diferentes autores en las que se detallan las principales características del juego.

Para Viciano y Conde (2002), el juego es “un medio de expresión y comunicación de primer orden, de desarrollo motor, cognitivo, afectivo, sexual y socializador por excelencia” (cit en. Gallardo y Gallardo, 2018, p. 42). Carmona y Villanueva (2006) delimitan el juego como “un modo de interactuar con la realidad, determinado por los factores internos (actitud del propio jugador ante la realidad) de quien juega con una actividad intrínsecamente placentera, y no por los factores externos de la realidad externa” (cit en. Gallardo et al., 2019, p. 12175). Por su parte, Garaigordobil y Fagoaga (2006) afirman que el juego es “una actividad

vital e indispensable para el desarrollo humano” debido a los múltiples beneficios que se obtienen a través del mismo (cit en. Gallardo et al., 2019, p. 12175).

Podríamos decir que el juego es una actividad natural, libre, placentera y espontánea, en la que se comparten unas interacciones satisfactorias y gratificantes, contribuyendo al conocimiento de sí mismo, a la comprensión del entorno, y al desarrollo de las relaciones y habilidades sociales. “Se ha investigado y comprobado que el juego está estrechamente vinculado a las cuatro dimensiones básicas del desarrollo infantil: psicomotor, intelectual, social y afectivo-emocional” (Bañares et al. 2008, cit en Leyva, 2011, p. 100).

En la psicología del aprendizaje, los primeros autores constructivistas ya hablaban de la importancia del juego como elemento potenciador del aprendizaje. A mediados del siglo XIX y principios del XX aparecen diversas propuestas, como la *teoría del excedente energético* de Herbert Spencer (1855), la cual conjetura que debido a las mejoras sociales, los jóvenes y adolescentes acumulan energía y vitalidad puesto que sus necesidades están cubiertas “por la mediación de los adultos”, de modo que reparan y canalizan la energía a través del juego (Burneo, 2020, p. 15).

La *teoría de la relajación* de Lázarus (1833) afirmaba por su parte que el juego aparece como una actividad compensadora de esfuerzos en actividades más laboriosas, y planteaba la hipótesis de que el juego es una actividad que no implica sacrificios. Karl Groos (1898), con su *teoría del preejercicio*, o “teoría del pre trabajo” (Burneo, 2020), señala el juego como una herramienta práctica con la que el niño “se capacita para la vida adulta” (Gallardo et al., 2019, p. 12177).

La *teoría de la recapitulación* de Stanley Hall (1904), manifiesta “que el progreso del niño es una síntesis de la evolución humana”, de tal modo que a través del juego los infantes manifiestan las formas de vida y las diferentes actividades de la especie desde los humanos más primitivos (Gallardo et al., 2019, p. 12177; López, 2017, cit en. Sánchez et al., 2020).

Como recoge Gallardo et al. (2019) y Burneo (2020), para Freud (1932), el juego es la manifestación de instintos, principalmente el del placer. Por otro lado, manifiesta que el niño mientras juega expresa sus deseos prohibidos, necesidades de seguridad y protección, y revive acontecimientos pudiendo resolver sus conflictos, y en específico las experiencias traumáticas.

La *teoría de la derivación por ficción* de Edouard Claparede (1932) sostiene que el juego facilita al niño el “desarrollo de habilidades psicomotoras, intelectuales, sociales, afectivas y emocionales” (Cruz, 2019, cit en. Gomez y Rodriguez, 2023, p. 9). Su teoría afirma que el juego permite a los niños experimentar deseos y situaciones fuera de su alcance,

concediéndoles el protagonismo que les prohíbe la sociedad, por lo que la importancia del juego es resultante del gran papel que desempeña en el pensamiento simbólico (Gallardo et al., 2019).

La *teoría de la dinámica infantil* de Frederic J. J. Buytendijk (1935) defiende que el juego es una actividad originada por la actitud del infante, por ser una expresión natural y particular de los niños. Sostiene la idea de necesitar un objeto o material con el que se produzca el juego (Buytendijk, 1935, cit en. Gallardo et al., 2019).

Piaget expone, en su *teoría de la interpretación del juego por la estructura del pensamiento* (1945), que el juego puede acoger diversas formas durante el desarrollo infantil influenciadas directamente con la evolución de su estructura madurativa y etapa cronológica, distinguiendo junto con Inhelder (2007) “cuatro categorías de juegos: juegos de ejercicio, juegos simbólicos, juegos de reglas y juegos de construcción” (Gallardo y Gallardo, 2018, p. 44; Alonso, 2021, p. 15).

Además, Piaget clasifica las categorías de juegos en los distintos periodos del desarrollo del niño: periodo sensoriomotor, de preparación de las operaciones concretas, el cual contiene dos subperiodos: preoperacional y de las operaciones concretas, y el periodo de operaciones formales (Alonso, 2021).

El **juego de ejercicio** se produce en el periodo sensoriomotor, el cual oscila entre los 0 y los 2 años aproximadamente. Otorga al niño la posibilidad de realizar acciones que permiten dar respuesta a sus necesidades, favoreciendo su desarrollo sensorial y motriz con un único propósito placentero (Bravo y Calle, 2009, cit en. Alonso, 2021). El infante construye subestructuras cognitivas que servirán de base para su posterior desarrollo perceptivo e intelectual (Piaget e Inhelder, 2015).

El **juego simbólico** predomina en el subperiodo preoperacional de las operaciones concretas, entre los 2 y 7 años. A estas edades los niños cuentan con el poder imaginario de atribuir funciones a un objeto sin ser propios del mismo, por medio del cual se expresan emociones, sentimientos, ideas y pensamientos gracias “al lenguaje y capacidad simbólica”. Se caracteriza “por la interiorización de los esquemas de acción hasta los 4 años” (Bravo y Navarro, 2015, cit en. Alonso, 2021, p. 12; Gallardo y Gallardo, 2018).

El **juego de reglas** aparece en el subperiodo de las operaciones concretas, entre los 4 y 7 años, con un progreso observable en cuanto a la complejidad del juego y las normas de este. Se prolonga hasta los 12 años, cuando comienza el periodo de operaciones formales, caracterizado por “el pensamiento hipotético deductivo y el abstracto” (Bravo y Navarro, 2015, cit en. Alonso, 2021, p. 12). Dicho juego se singulariza por la imposición de normas que todos los participantes deben cumplir para que el juego se desarrolle correctamente, “contribuyendo

al aprendizaje de las habilidades sociales, de cooperación, competencia, amistad, control emocional y concepto de norma” (Montañés, 2003, p. 18; Gallardo y Gallardo, 2018, p. 44).

El **juego de construcción** está presente en todas las etapas del desarrollo infantil, aunque existen variaciones en cuanto a la dificultad y finalidad del mismo. Dicha categoría de juego es fundamental para desarrollar las capacidades intelectuales, motoras, afectivas y sociales de los niños (Gallardo y Gallardo, 2018; Alonso, 2021).

Lev Vygotsky (1979) se centró en el desarrollo humano teniendo en cuenta la relación entre la cultura y el individuo. Puso especial énfasis al juego sociodramático, sustituyendo al juego de reglas de Piaget, pues insiste que las reglas no sólo anticipan, sino que también permiten la reflexión y regulación de las mismas sobre los conflictos y acuerdos que generan, potenciando así la reflexión objetiva infantil (Vygotsky, 1979, cit en. García, 2009).

El contexto social es siempre cultural, y la interacción es la única herramienta que nos posibilita “sobrevivir y desarrollarnos” (Linaza, 2013). En este sentido, la Declaración de los Derechos de la Infancia expone de forma clara que el juego es el medio de expresión, de aprendizaje y de preparación para la vida adulta (Linaza, 2013).

Tanto para Freud, Piaget y Vygotsky, según Bruner (1972) “los gigantes del estudio del desarrollo humano”, el juego establece las bases del proceso evolutivo infantil, aunque cada uno lo defiende con teorías diferentes (Bruner, 1972, cit en. Linaza, 2013, p. 105).

4.2.1.1. Aprendizaje basado en el juego

También conocido por ABJ, esta estrategia metodológica puede ser “cualquier actividad o juego que promueva el desarrollo y las habilidades académicas de forma simple, divertida y colaborativa, siendo una estrategia pedagógica efectiva” (McCain, 2018, cit en. Palmero y Rodríguez, 2022, p. 12).

La asociación Gamelearn (2015) propone unos principios para asentar las bases del ABJ. Estos son:

- *Aprendizaje constructivista*: concede al alumnado crear sus propios métodos y aprendizajes en la resolución de problemas.
- *Práctica, experiencia e interacción*: permite al alumnado adquirir conocimientos en contextos seguros.
- *Enfoque motivador*: necesario para la participación activa del alumnado.
- *Fomento de la reflexión*: potencia la adquisición de conocimientos y desarrollo de capacidades en todos los ámbitos.
- *Feedback y autocontrol*: conciencia a los estudiantes de sus aprendizajes y debilidades.

- *Seguimiento del proceso*: ofrece gran información para su comprensión.
- *Creatividad*: fomenta la imaginación en la resolución de problemas.
- *Habilidades sociales*: desarrollan aspectos como la comunicación y la inteligencia emocional.
- *Digitalización*: de medios e instrumentos informáticos necesarios en la sociedad actual (Gamelearns, 2015, cit. en Palmero y Rodríguez, 2022).

El ABJ promueve “una metodología activa, integradora e inclusiva que despierta la motivación por aprender” (Arroyo et al., 2023, p. 4), ayudando al alumnado a afianzar el aprendizaje de los diversos elementos del currículo. El fundamento del empleo del método es que “el juego se convierte en la forma más efectiva de desarrollar el cerebro, enriquecer la imaginación y alegrar el alma” (Marín, 2018, cit. en Arroyo et al., 2023, p. 8).

Cada vez es más frecuente emplear el ABJ dentro de los centros educativos. “Diversos docentes e instituciones han visto este modelo una puerta de entrada a otras formas de educar y de lograr el aprendizaje de tipo valoral o relacional” (Aldana et al., 2021, p. 111).

4.2.2. El juego como método inclusivo en Educación infantil

Desde edades muy tempranas, los niños comienzan a interactuar con el entorno y la sociedad a través del juego, en el cual todos los participantes tienen libertad e importancia en la misma medida. Así, en él se expresan y reconocen las diferencias existentes (Córdoba et al., 2017), permitiendo la “aceptación, valoración y respeto por las diferencias”, conducidas a una educación de calidad “en un ambiente educativo justo y democrático” (Echeita, 2013; Cáceres et al., 2018, p. 181-182).

Dicho proceso puede lograrse desde edades muy tempranas, desde el inicio de sus interacciones sociales mediante el juego. Cuando se participa en un juego, la experiencia significativa debida a la motivación que implica, provoca la adquisición de conocimientos y su retención en la memoria, pudiendo ser retransmitidos o producidos en otras situaciones (Cáceres et al., 2018). Por ello, es de gran relevancia la promoción de experiencias lúdicas libres de obstáculos, en las que todo el alumnado tenga la posibilidad de participar fortaleciendo las relaciones sociales inclusivas (Córdoba et al., 2017).

Según Owens (2016), los niños durante la infancia temprana se expresan mediante “conductas psicomotrices, la exploración del mundo, iniciaciones en el lenguaje o las formas de manipular o coger objetos” (Cit en. Cáceres et al., 2018, p. 186).

El juego lleva implícita multitud de acciones, trayectorias, movimientos, desplazamientos y actitudes que dan sentido a la actividad del infante. Asimismo, el juego es un elemento esencial para el desarrollo de las funciones afectivas, sociales, cognitivas, lingüísticas y motrices (Owens, 2016, cit en. Cáceres et al., 2018). Especialmente en la interacción entre iguales es cuando se desarrollan competencias sociales que fomentan las relaciones seguras y positivas y, por ende, potencian la inclusión (Córdoba et al., 2017).

El ABJ brinda oportunidades para lograr una educación inclusiva, establecido como “un enfoque de derecho (ONU, 1959,1989), que se sustenta en el acceso de todos los niños a la educación y una enseñanza de calidad fundada en los valores y principios de los Derechos del Niño” (Cáceres et al., 2018, p. 182).

Entre los Derechos del Niño se encuentra el *derecho al descanso y al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad*, el cual según Cabedo (2019), ha sido minusvalorado o ignorado durante muchos años debido a la consideración no esencial o trascendental por parte de los adultos con respecto a otros derechos (Unicef, 2006; Cabedo, 2019).

“La inclusión en la atención y educación de la primera infancia (AEPI) de calidad se caracteriza por ser integral, multisectorial, integrada, centrada en el niño y basada en el juego, y garantiza que todos los niños y sus familias participen en el proceso” (Unesco, 2021, p. 2).

4.3. EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

4.3.1. Definición y características del Trastorno del espectro autista

El Trastorno del Espectro Autista, también conocido por sus siglas TEA, es una afección perteneciente a la categoría de trastornos de desarrollo neurológico, característicos por una deficiencia en el desarrollo que provoca déficits en el desempeño "personal, social, académico u ocupacional" (DSM-5, 2014, p. 31). Se asigna el término “espectro” debido a la heterogeneidad de síntomas que presenta. Dicho Trastorno comienza en la infancia y se prolonga a lo largo de toda la vida (García, 2016). La mayoría de los niños con TEA se derivan “a servicios especializados” a partir “de los 3 años de edad”, siendo la edad media de sospecha alrededor de los 22 meses, habiendo una diferencia de un año hasta su diagnóstico y tratamiento (Hernández et al., 2005, p. 238).

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales (DMS-5), señala las características comunes del Trastorno del espectro autista:

- A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por las deficiencias en: la reciprocidad socioemocional [...], las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social [...], y en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones”.
- B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos:
- Movimiento, utilización de objetos o habla estereotipada o repetitivos,
 - Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal,
 - Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés,
 - Hiper o hiporeactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno.
- C. Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo.
- D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.
- E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual o por el retraso global del desarrollo, aunque estas con frecuencia coinciden (DSM-5, 2014, p. 28-29).

Ya los primeros autores como Kanner y Asperger, señalan “patrones de conducta, actividades o intereses restrictivos y estereotipados”, al igual que otras conductas particulares del TEA (García, 2007, p. 106).

En la evaluación del diagnóstico del TEA puede haber variaciones, por lo que, según el DSM-5, debe especificarse si existe o no deterioro intelectual o del lenguaje; si está “asociado a una afección médica o genética, o a un factor ambiental conocido”; si se asocia a otro trastorno del neurodesarrollo, “mental o del comportamiento” (DMS-5, 2014, p. 30); o si presenta catatonía, es decir, síndromes característicos por anormalidades motoras asociadas a alteraciones en la conciencia, el afecto o el pensamiento.

Se categoriza según la gravedad del mismo en función de los deterioros comunicativos y patrones estereotipados, distinguiendo tres grados del Trastorno del espectro autista: “grado 1, necesita ayuda; grado 2, necesita ayuda notable; grado 3, necesita ayuda muy notable” en cuanto a comportamientos restringidos o repetitivos y deficiencias en la comunicación social

(DSM-5, 2014, p. 52). La gravedad del Trastorno del espectro autista debe valorarse reconociendo las variaciones en cuanto al contexto y su prolongación en el tiempo (DSM-5, 2014).

4.3.2. El Trastorno del espectro autista en la temprana infancia

La detección e intervención temprana del TEA es fundamental, ya que posibilita al niño “una mejoría en el pronóstico” y evolución clínica (Hernández et al., 2005, p. 237; Hervás et al., 2012).

La detección precoz de los síntomas de alarma del Trastorno del espectro autista debe realizarse a través de los “servicios sanitarios, clínicos y educativos”, así como su intervención terapéutica “centrada en la familia y en aquellos contextos en los que los niños con TEA crecen y se desarrollan” (Aranbarri y Díez, 2024, p. 2).

La Estrategia Española en TEA, aprobada en 2015, contempla protocolos en cuanto a la detección y atención temprana del espectro autista, pues no puede ser detectado mediante pruebas biológicas, siendo necesaria la valoración especializada e individualizada por parte de “un equipo interdisciplinar de profesionales” en psicología, medicina, y educación (Confederación autismo España).

La atención temprana (AT) hace referencia al “conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil de 0 a 6 años, a la familia y al entorno que tienen el objetivo de dar respuesta a las necesidades de niños con trastornos del desarrollo o riesgo de padecerlo” (GAT, 2000, cit en Sánchez et al., 2015, p. 58). Uno de los objetivos principales de la AT es facilitar intervenciones compensadoras que promuevan la maduración adecuada del infante y que posibiliten el máximo desarrollo personal e integración social (Sánchez et al., 2015).

Según López (2011), los componentes que se deben contemplar en el diseño de una intervención para un niño con TEA son los siguientes:

- El desarrollo, aprendizaje y motivación relativos al acto comunicativo,
- El aprendizaje de respuestas al medio y sus demandas estimulares,
- La adecuación de programas al grado de afectación y características de desarrollo,
- La definición de objetivos que impliquen el desarrollo de habilidades necesarias para la vida cotidiana (López, 2011, cit en Sánchez et al., 2015, p. 61).

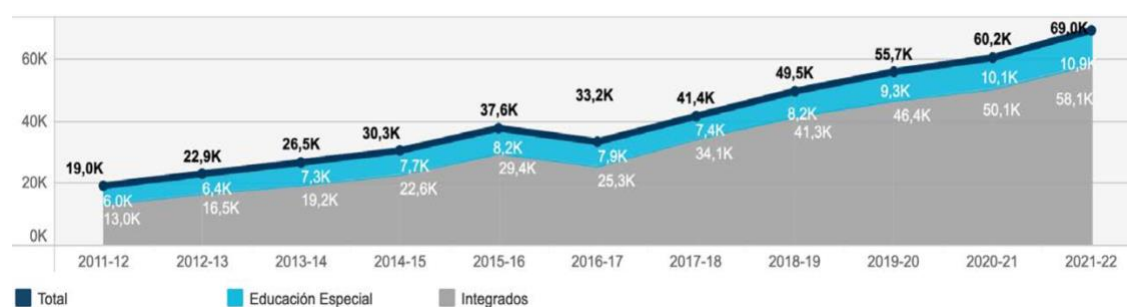
4.3.3 Inclusión educativa y Trastorno del espectro autista

El Trastorno del Espectro Autista es “una de las categorías más desafiantes, tanto para el diagnóstico como para la intervención” (López et al., 2022, p. 92). El centro de análisis económico y social *Funcas* (2024) afirma que la presencia del TEA en los alumnos no universitarios en España se ha cuadruplicado en una década, entre 2011/12 y 2021/22, ascendiendo en este último curso a 69.000 casos, de los cuales 83% son varones.

Alrededor de uno de cada seis de estos 69.000 alumnos, es decir, un 16%, “recibía educación especial en centros específicos o en unidades específicas en centros ordinarios, el resto (84%) estudiaba en aulas compartidas” con alumnado sin necesidades educativas especiales. La proporción de estos estudiantes “integrado en centros ordinarios” aumentó más de un 15% (figura 2) (Carmona, 2024, p. 2).

Figura 2.

Estadística de las enseñanzas no universitarias del alumnado con TEA integrados en centros ordinarios y en educación especial. Curso 2011/12 a 2021/22.



Nota: La clasificación diagnóstica hasta el curso 2020/21 se refería a “trastornos graves del desarrollo”. El curso siguiente pasa a calificarse “Trastorno del espectro del autismo” e incluye otros trastornos generalizados del desarrollo. Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional, cit en. Carmona, 2024.

Estas cifras aumentan a lo largo de los años, por lo que la necesidad de proporcionar una inclusión educativa de calidad se va incrementando con la finalidad de fomentar su acceso, participación e instrucción en los centros educativos ordinarios, y la consideración de las diferencias como elementos enriquecedores (López et al., 2022, p. 93).

Para lograr una inclusión educativa en los centros ordinarios es de primera necesidad eliminar todas las barreras que limiten el acceso, participación e instrucción de la totalidad del alumnado, y en especial de aquellos más vulnerables (Sandoval et al., 2018; López et al., 2022).

Existen diversas medidas para atender a alumnado con Trastorno del espectro autista según el grado de afección existente. Como recogen López et al., (2022), de menor a mayor grado de inclusión encontramos las diversas “modalidades de escolarización”:

- Centro específico de autismo: únicamente para alumnos con TEA que necesitan condiciones de aprendizaje extremadamente individualizadas.
- Centro específico: se encuentran alumnos con TEA y alumnos que no sólo presentan TEA.
- Aulas de educación especial ubicadas en centros ordinarios: se ubican alumnos con TEA próximos a alumnos neurotípicos, recibiendo una intervención adaptada e individualizada.
- Escolarización combinada: educación simultánea en centros específicos y ordinarios con un currículo conjunto.
- Centro ordinario: el alumnado TEA se incluye en las aulas ordinarias con adaptaciones y apoyos específicos necesarios (Gallego, 2012, cit en. López et al., 2022, p. 93)

Ésta última modalidad es la que se viene considerando más inclusiva. En ella se lleva a cabo una adaptación de los criterios generales a la programación y, si se encuentran insuficientes, se deben implementar “medidas específicas de Adaptación Curricular Individualizada Significativa (ACIS)” que posibiliten la adaptación del currículo, y por ende, su inclusión educativa (Moreno et al., 2005, cit en. López et al., 2022, p. 93-94).

4.3.3.1. Diseño universal de aprendizaje

El proceso enseñanza y aprendizaje debe responder a las diferencias del alumnado desde planteamientos inclusivos de la educación, pero “no es tarea fácil para el profesorado” (Navarro y Gordillo, 2015, p. 122). Por su parte, la LOMLOE insiste en el cumplimiento efectivo de la aplicación de los principios del diseño universal de aprendizaje (LOMLOE, 2020).

El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), creado por el centro de tecnología especial aplicada, CAST por sus siglas en inglés, tras largos años de investigaciones desde la década de 1990 desarrolla “principios y estrategias para facilitar diversas formas de presentar la

información”, los medios por los que los estudiantes participan o “demuestran sus conocimientos y en la manera en que se implican en su propio aprendizaje”. Acoge los “últimos avances en neurociencia aplicada al aprendizaje, investigación educativa, y tecnologías y medios digitales” (Sandoval et al., 2018, p. 264; Pastor et al., 2017, p. 8-19).

El CAST define el diseño universal de aprendizaje como “un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo -es decir, objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación- que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje” (Pastor et al., 2017, p. 9).

Por este motivo, Sánchez et al., insisten en que la aplicación del diseño universal de aprendizaje no solo es posible, sino beneficioso para fomentar el aprendizaje y participación de todos los estudiantes (Sánchez et al., 2016, cit en. Sandoval et al., 2018).

4.3.4. La inclusión educativa en aulas con niños con tea en Educación infantil

Como se ha mencionado, el TEA se define por patrones sociales y de conducta restringidos, estereotipados y repetitivos, con alteraciones en la comunicación. Éstas áreas afectadas provocan limitaciones y dificultades para la inclusión de dicho alumnado una vez individualizada su intervención educativa (Valdez y Cartolin, 2019), debido a la insuficiente flexibilidad de la estructura y contenido del currículo (Rangel, 2017). Si los progresos no alcanzan las expectativas del profesor o profesora, la actitud positiva se va deteriorando, llegando a sentirse frustrados o incluso fracasados (Rangel, 2017, p. 82).

Tal y como señalan Blanche y Reinoso (2007), los niños con Trastorno del espectro autista también presentan disfunciones sensoriales apoyados de “una alteración en la capacidad de respuesta (exacerbación o limitación)” (p. 13), que entorpecen el ejercicio de los niños con autismo dentro del aula ordinaria debido a la “sobrecarga de información que obstaculiza su aprendizaje” (Valdez y Cartolin, 2019, p. 61), por lo que apoyan la contribución de técnicas sensoriales para favorecer la intervención (Blanche y Reinoso, 2007).

A pesar de lo antedicho, resulta obvio que la etiqueta de “alumno con TEA” no determina un único “criterio de escolarización”, aspecto que frecuentemente dificulta la inclusión de prácticas y estrategias de enseñanza de manera regulada y, por ende, exige una mayor implicación por parte del docente para concretar o planificar orientaciones educativas apropiadas a las características individuales de cada alumno y alumna con Trastorno del espectro autista (Rangel, 2017). De este modo, un aspecto de gran relevancia que influye significativamente en la evolución y progreso de los niños con Trastorno del espectro autista es el diagnóstico precoz y la intervención temprana, hecho que favorece el aprovechamiento

de “la neuro plasticidad de los primeros años” de vida (Valdez y Cartolin, 2019, p. 60). Asimismo, otro factor que repercute considerablemente en su inclusión escolar es el tratamiento temprano individualizado del niño con TEA y su familia antes de su escolarización.

El TEA abarca diversas áreas del desarrollo, por lo que su intervención temprana debe ser multidisciplinar y coordinada, favoreciendo un apoyo psicológico a la familia y la integración del niño en el centro educativo (Valdez y Cartolin, 2019). Tal como menciona Tortosa (2008), los niños con Trastorno del espectro autista poseen capacidad para aprender, pero necesitan “condiciones de aprendizaje muy cuidadas”. Apenas adquieren conocimientos si no se mantienen “reglas específicas de enseñanza” (Tortosa, 2008, cit en. Rangel, 2017, p. 82).

4.4. EL JUEGO Y EL TEA EN LOS PRIMEROS AÑOS DE VIDA

El juego y la inclusión son generadores de igualdad para niños con o sin discapacidad (Booth et al., 2011; Echeita, 2013; Cáceres et al., 2018). De lo anterior se deduce que el juego se revela como un método de aprendizaje significativo y con grandes beneficios para el alumnado con autismo, por lo que los profesionales y familiares “deben ser conscientes de su importancia” (Balbás et al., 2015, p. 277).

Todos los juegos compartidos son recomendados puesto que fomentan la motivación, la perfección de la técnica y la capacidad de relacionarse con los demás mediante experiencias placenteras (Balbás et al., 2015).

Algunas de las actitudes características que presentan los niños con autismo en el juego son “la dificultad en la intencionalidad comunicativa; la ausencia de sonrisas y de expresiones verbales y no verbales; la falta de respuesta a gestos sociales de señalar”, y la incapacidad de empatía, lo que dificulta la comprensión de las emociones de los otros y por ende, las interacciones sociales (González, 2017, p. 366).

Por otro lado, los niños con TEA presentan alteración de la función ejecutiva, es decir, muestran especial dificultad en la “flexibilidad cognoscitiva, planeación, control inhibitorio y memoria del trabajo” (González, 2017, p. 366). Es por ello por lo que los niños con Trastorno del espectro autista suelen jugar en solitario. En ciertas ocasiones pueden manifestar el juego de ejercicio “pero es repetitivo y restringido”, realizan las mismas acciones hacia los objetos, al igual que cuando se presenta el juego simbólico, en el cual no “introduce novedades” en sus acciones (Hernández et al., 2011, cit en. Correia, 2013, p. 51).

El juego simbólico rara vez se manifiesta en niños con autismo (González, 2017), pero según cita Correia (2013), se debe fomentar el juego de ejercicio y el simbólico, además de potenciar la interacción social (Hernández et al., 2011, cit en. Correia, 2013). El juego simbólico es un requisito previo para desarrollar ciertas funciones cognitivas, y por ello debe ser estimulado (Correia, 2013).

Por su parte, el juego de ejercicio, también denominado juego funcional, contribuye en “el aumento de interés, la flexibilidad mental, la adquisición de conceptos, la negociación y el conocimiento de las reglas” como, por ejemplo, los juegos de causa-efecto (Correia, 2013, p. 52).

Según cita Rivera (2023), la metodología utilizada por docentes para estimular las habilidades sociales y comunicativas de niños con autismo está basada en el arte y el juego, puesto que promueve “un aprendizaje lúdico y libre y contribuye al desarrollo de los niños con TEA” (Coronel, 2022, cit en. Rivera, 2023, p. 4).

Para fortificar el juego en niños con TEA es necesario una sistematización y estructuración de las actividades, puesto que su aprendizaje requiere “de repetición para que puedan generalizarlo y adquirir el concepto” (Pérez, 2011, cit en., Correia, 2013, p. 52). Primeramente, es exitoso organizar el juego “en sesiones cortas, repitiéndose dos o tres veces y después finalicen”, evitando que se aburran y tengan motivación para jugar la próxima vez (Correia, 2013). También es beneficioso intervenir en juegos planificados por ellos mismos, orientándolos a los objetivos planificados que contribuyan al desarrollo integral del niño (Rivera, 2023).

Para la psicología educativa, el juego es un apoyo terapéutico para alcanzar “el desarrollo de habilidades sociales en todos los niños”. Los juegos bien estructurados son de gran relevancia para impulsar “su estimulación, el aprendizaje y el desenvolvimiento con su entorno” (Rivera, 2023, p. 2).

Un ambiente estructurado pero “cálido y afectivo en el que se usa el juego”, es una de las mejores técnicas para promover el aprendizaje en los niños con TEA (González, 2017, p. 372).

4.5. EL JUEGO COMO HERRAMIENTA INCLUSIVA EN EDUCACIÓN INFANTIL

La estimulación del juego en el “entorno social, cultural y educativo” genera oportunidades de “participación, aprendizaje y desarrollo” de niños con diversas características

y, por tanto, brinda posibilidades en cuanto al desarrollo de competencias sociales que favorecen la interacción e inclusión de todos los niños con y sin discapacidad (Cáceres et al., 2018, p. 182).

El concepto de inclusión se vincula con la mirada de inclusión social, asociada a reducir limitaciones y obstáculos de participación, a “eliminar todas las barreras para el juego, el aprendizaje y la participación de todos los niños” (Booth et al., 2007, cit en. Cáceres et al., 2018, p. 182).

Se sugiere la educación inclusiva desde la infancia, siendo conscientes de las posibilidades que ofrece el juego para mejorar el desarrollo emocional y social de los escolares con un desarrollo típico y en particular, en niños que demandan ayudas específicas para optimizar su desarrollo (Gallardo y Gallardo, 2018).

Es esencial que el diseño de las actividades lúdicas sea accesible e interesante para el alumnado con TEA, teniendo en cuenta sus características y necesidades personales (García, 2022, cit en. Flores et al., 2024). En consecuencia, afrontar el desafío de la inclusión educativa de alumnos con autismo de manera efectiva, “requiere un enfoque holístico y multidisciplinario que debe combinar el conocimiento del Trastorno del espectro autista con estrategias pedagógicas innovadoras y adaptativas” (Hortal y Sanchis, 2021, cit en. Flores et al., 2024, p. 1295). Se debe buscar “una estructuración ambiental y temporal adecuada” para minimizar la presencia de dificultades que puedan interferir en la “actividad académica de los alumnos con TEA” (Balbás et al., 2015, p. 277).

La inclusión de un niño con autismo en la etapa de infantil constituye un gran desafío para los profesionales y centros educativos. Es un deber que exige creatividad, flexibilidad y actitud positiva por parte del docente con el fin de enriquecer su labor (Balbás et al., 2015).

5. METODOLOGÍA

El presente trabajo de investigación se compone de dos partes principales: el marco teórico y el marco empírico. Para la realización del marco teórico se ha llevado a cabo una revisión y análisis de la documentación pertinente al tema del trabajo. Dicha información ha sido recogida mediante diferentes fuentes primarias y secundarias (artículos, libros, leyes, normativas, trabajos de fin de grado, manuales, etc.) obtenidas en portales de difusión y bases de datos como Dialnet, Google Académico, Web of Science y Scopus, BOE, ONU, OMS, Unicef, entre otros.

Se desarrolla una metodología cualitativa mediante la entrevista como instrumento para recabar información. Se han llevado a cabo tres entrevistas a docentes de diferentes especialidades, una de ellas maestra de aula en la cual se encuentra un niño con TEA, una pedagogía terapéutica y un especialista de apoyo educativo. Esto ha permitido una triangulación de fuentes que otorgan una mayor rigurosidad y perspectiva al trabajo de campo.

La tipología de las entrevistas es semiestructurada, compuestas por una batería de once preguntas de las cuales cinco de ellas son comunes. Para ello, se ha decidido con anticipación qué información se ha deseado obtener para elaborar un guion de preguntas abiertas, las cuales permiten “recoger información más rica y con más matices que en la entrevista estructurada” (Folgueiras, 2016, p. 3). Además de esto, la entrevista semiestructurada ofrece la posibilidad de plantear nuevas cuestiones que puedan resultar de provecho para la investigación.

Los datos obtenidos del marco teórico se han reducido e interpretado a partir de una serie de categorías y subcategorías apriorísticas, las cuales son las siguientes:

1. Inclusión del alumnado con TEA.
 - 1.1. Barreras para la inclusión (de aprendizaje y participación).
 - 1.2. Facilitadores para la inclusión (de aprendizaje y participación).
2. Juego como herramienta inclusiva.
3. Metodologías y estrategias relacionadas con el juego (ABJ).
4. Metodologías y estrategias lúdicas específicas para la inclusión del alumnado con TEA.

Se plantearon dichas categorías apriorísticas sin necesidad de recurrir a categorías emergentes. Tras la realización de las entrevistas se han desarrollado unos resultados y discusión a partir de dicha categorización. Todos los procesos responden al enfoque de la metodología cualitativa, dado que el principal objetivo es el de interpretar la información

obtenida para lograr la comprensión profunda de la realidad educativa en general y el objeto de estudio en particular.

6. MARCO EMPÍRICO

6.1. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tras haber realizado las entrevistas a los docentes de un centro público de educación de un pueblo navarro, es el momento de realizar una interpretación de las respuestas obtenidas de manera secuenciada en base a la categorización previa con el propósito de dar significado a la realidad educativa.

Una vez expuesto el tema a tratar en la entrevista y el mecanismo de la misma, se procedió a dar paso a las entrevistas de manera individual.

Para comenzar, ponemos especial atención a la *inclusión del alumnado con TEA* en centros ordinarios. En cuanto a la inclusión de este perfil de alumnado en las aulas ordinarias se considera verdaderamente importante para la calidad educativa de todos los niños, pero, por el contrario, no se vivencia una educación inclusiva plena en las aulas de manera continua, sino que “existen determinados momentos en los que se puede apreciar una verdadera inclusión”, tal y como dice el especialista de apoyo educativo. El resto del tiempo el alumnado recibe una educación integradora en la que todos los niños forman parte de un grupo, comparten un espacio y unos materiales, pero no se interrelacionan ni se incluyen en las rutinas, acto requerido para que exista una verdadera inclusión.

Se percibe una controversia, dado que los docentes entrevistados afirman la imposibilidad de lograr una inclusión plena en el aula debido a la dificultad del ACNEE para adaptarse completamente a las rutinas de los demás niños neurotípicos, y viceversa, aunque dependerá una vez más de las características del alumno, pues son éstos los protagonistas, y por lo tanto los que guían el proceso educativo.

Pero, por otro lado, la Educación infantil es considerada una etapa en la que hay más posibilidades y oportunidades para lograr la inclusión debido a la flexibilidad del currículo, aunque no quiere decir que sea un camino fácil. Los docentes recalcan la importancia de considerar las variables dependientes del cada alumno, ya que el grado de inclusión dependerá de las características propias del individuo, como pueden ser los intereses, las motivaciones y las capacidades personales.

Todos los sujetos entrevistados recalcan la gran dificultad por parte del docente en todo el proceso inclusivo, identificando la inclusión como momentos en los cuales nadie percibe la diferencia del alumnado, lo cual es lo ideal, pero “falta un largo camino para que realmente se de”. Continuando con las afirmaciones de la docente de pedagogía terapéutica, “cuando haya

una verdadera convivencia, ya no hablaremos de inclusión” ya que los alumnos convivirán respetando las diferencias, puesto que estas siempre existen de una u otra manera en los seres humanos.

En la etapa de infantil, la mayoría de los alumnos con TEA suelen encontrarse integrados en las aulas ordinarias, aunque también hay casos en los que el ACNEE se encuentra en aulas alternativas, también conocidas como específicas, durante la mayor parte del tiempo lectivo con sesiones denominadas de integración en las cuales el alumnado se incorpora al aula ordinaria de referencia. Estos casos suelen darse en situaciones en las que el alumnado con necesidades educativas especiales tiene unas características propias que imposibilitan su propio desarrollo y aprendizaje debido al contexto y ambiente del aula ordinaria.

En función de la experiencia de los entrevistados, todo alumno con manifestaciones de TEA con o sin diagnóstico que tenga necesidades educativas especiales que se encuentre en un aula ordinaria, se incorpora a la misma un especialista de apoyo educativo (EAE) el cual acompaña y guía las rutinas propias de dicho alumno.

Dichas rutinas se adaptan a su programación particular la cual contiene una actuación curricular individualizada (ACI), pero se considera que dicha programación debe ser acorde a la propia del aula en cuanto a las actividades del grupo, rutinas, excursiones, actividades del centro, etc., es decir, que esté implicado en la vida del centro aunque no sea a tiempo completo, para promover así su inclusión.

Una de las diferencias más destacada que experimenta el alumnado con TEA en relación con los demás niños del aula, es la participación doble en las sesiones de psicomotricidad debido a su capacidad y necesidad motriz, “área que suelen tener más desarrollada” según la maestra de aula. Aunque no podemos generalizar, el predominio parece evidente.

Tanto la maestra de aula como la pedagoga terapéutica consideran que la inclusión educativa es más beneficiosa para los niños neurotípicos que para los niños con TEA, pues los primeros cambian su mirada hacia los segundos. Tal y como indica la maestra de aula, los “comportamientos tan estereotipados del TEA hacen que en algunas ocasiones arremetan contra los compañeros del aula”, además de realizar muchas veces actividades diferentes, y aunque pueda parecer algo contradictorio a la inclusión, da la posibilidad al resto de compañeros de conocerlo, empatizar, comprenderlo y aceptarlo, además de desarrollar habilidades que les permiten interactuar con el niño con TEA.

Por consiguiente, sería favorable experimentar la inclusión desde edades tempranas con la finalidad de asentar en el alumnado unas bases respecto a los valores sociales que son necesarios para favorecer la convivencia e inclusión en edades posteriores.

En relación con las *barreras para la inclusión (de aprendizaje y participación)* existentes en las aulas ordinarias y en los centros educativos en general para lograr la inclusión educativa plena, destacan las barreras pedagógicas entre las ambientales, arquitectónicas, comunicacionales y actitudinales.

Encontramos sentimientos y percepciones sobre la falta de formación de los docentes sobre habilidades y estrategias para gestionar y adecuar la atención individualizada del alumnado, y que esta sea lo más adecuada y efectiva posible, puesto que “la carrera de Educación infantil no completa la instrucción” para dar respuesta a las necesidades de todas las discapacidades, deficiencias o dificultades de aprendizaje según indica la maestra de aula.

Además, se percibe una idea errónea sobre los conceptos de inclusión e integración, utilizados indistamente como sinónimos según el especialista de apoyo educativo, aspecto que puede provocar planificaciones e intervenciones sin objetivos reales o dicho de otro modo, sin estar enfocadas desde una perspectiva inclusiva.

El especialista de apoyo educativo recalca que dichas sesiones de integración nombradas anteriormente en las cuales se incluye al alumnado con TEA en las aulas de referencia debieran ser denominadas de inclusión para dar lugar a dicho enfoque en las intervenciones, pues así lo demanda el sistema educativo. “Las palabras son importantes”, y el nombre o título que se le da a cada actuación del centro educativo, viene cargada de intenciones y subyugaciones que pueden ocasionar que la inclusión no sea real.

Por ello, siguiendo los argumentos de la maestra de aula el centro educativo debe posibilitar, facilitar e incluso obligar a todos los docentes de Educación infantil la realización de cursos formativos que fomenten la adquisición o perfección de sus capacidades y destrezas con el propósito de dar respuestas de calidad a las necesidades del alumnado con Trastorno del espectro autista, así como favorecer la cooperación entre el equipo interdisciplinar.

Dicha cooperación entre el equipo del centro se observa que es limitada, siendo un factor que debilita la labor docente y el ambiente escolar, así como el logro de la inclusión educativa. Se identifica el ego como barrera actitudinal para el diálogo y la consecución de objetivos compartidos que posibiliten la inclusión de las diversidades durante todo el proceso educativo.

Continuando con las barreras pedagógicas, tanto la maestra de aula como la maestra en pedagogía terapéutica señalan la falta de recursos, herramientas y métodos por parte del

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (MEFPD) que se aproximen a la realidad y hagan posible dicha inclusión que marca como principio el propio sistema educativo. Pues dicha carencia incrementa la dificultad de la labor docente y provoca que la inclusión no solo no sea real, sino que fomenta la diferencia dado que no se proporcionan las respuestas necesarias a sus individualidades.

Además, la diversidad en las aulas de infantil cada vez es mayor, pues cada año se encuentran más niños con necesidades educativas, y no solo alumnado con TEA, sino por una mayor diversidad en las diferentes áreas del desarrollo: afectiva, emocional, lingüística y cognitiva, por lo que como docente debes atender las necesidades individuales del niño con TEA, pero “también tienes cinco niños más demandando” que atienda sus necesidades, y no se tienen medios para satisfacer las necesidades de los 25 niños del aula señala la maestra de aula.

Algunos de los recursos, herramientas y métodos que demanda la maestra de aula y la maestra de pedagogía terapéutica son: la equidad del ratio en las aulas en función de las características del alumnado, la mejora de la infraestructura de los centros educativos que posibilite la diversidad de recursos y materiales necesarios para desarrollar el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), y por último, ajustar el tiempo lectivo del tutor en el mismo aula para atribuir calidad al proceso de aprendizaje.

En este último método hay controversia, pues la maestra defiende la educación compartida también en infantil y no solo en primaria, debido a la carga lectiva e importancia de la etapa, pero en contraposición encontramos al especialista de apoyo educativo el cual defiende la prioridad de los maestros y especialistas en la intervención con el alumnado con TEA, pues el vínculo que se crea entre ambos puede ser un factor positivo y determinante en su desarrollo por lo que “se debe mantener y reforzar”, sin dejar de lado la participación del equipo interdisciplinar en el proceso de aprendizaje.

Debido a la falta de formación y medios para dar respuestas de calidad a todos los alumnos, se concibe la idea de que no se aprovecha completamente sus capacidades para su evolución y posible perfección de las mismas, por lo que calidad e inclusión mantienen una recíproca dependencia.

Es por todo ello por lo que la inclusión educativa plena es considerada una utopía por parte de todos los docentes entrevistados, pensamiento negativo que puede provocar actitudes e intervenciones que interfieren o se interponen a la inclusión alimentándose mutuamente las barreras actitudinales y pedagógicas.

Por otro lado, se hace visible la frustración de la maestra de aula al no recibir información por parte de las instituciones educativas sobre la inclusión y las leyes que lo

avalan. Pues de esta manera, no habría lugar a dudas o malinterpretaciones, y por lo tanto comprenderían mejor los objetivos que pretenden alcanzar dichas leyes, así como los nuevos conceptos que incorporan “como pueden ser las adaptaciones curriculares y las adaptaciones de acceso”. Por consiguiente, los docentes se mantendrían en una constante actualización y formación de la propia legislación que regula los progresos educativos, posibilitando al profesorado el conocimiento y desarrollo de prácticas inclusivas de manera efectiva y de calidad.

Además, dicha frustración también se manifiesta debido a la infravaloración de la etapa de Educación infantil debido a la falta de métodos o herramientas con las que cubrir dicha inclusión en comparación con la etapa de primaria, posiblemente motivado por ser una etapa no obligatoria según indica la maestra de aula.

Por otro lado, el abanico del TEA es muy amplio recalca el especialista de apoyo educativo, por lo que condicionar a un niño con una etiqueta puede dificultar su desarrollo, pues la visión subjetiva puede ser errónea y conllevar a inexistentes o limitadas oportunidades para desarrollar ciertas capacidades consideradas desmesuradas para dicho colectivo, pero realmente posibles. En definitiva, un docente antes de intervenir debe conocer a cada niño individualmente mediante la observación y participación sin prejuicio alguno, y una vez haya una relación afectiva cercana y segura, podemos planificar una intervención con más garantías de su efectividad y calidad.

En relación a los *facilitadores para la inclusión (de aprendizaje y participación)* de los centros educativos que fomentan la inclusión dentro de las aulas ordinarias, podemos destacar que a nivel de centro, se desarrolla una línea de actuación conjunta dentro del proyecto educativo, el cual no solo menciona la inclusión, sino que proporciona unas pautas generales para llevarlo a cabo, aunque se demanda unas pautas más específicas realmente desarrolladas para que el centro trabaje como equipo y exista una coherencia tanto burocrática como de intervención educativa de todo el centro y personal implicado, y que éste lo respete potenciando la coordinación y calidad del centro en su conjunto.

Además, por experiencia de la maestra de aula, el personal de orientación del centro apoya y colabora con los maestros que lo requieran, aspecto que favorece la calidad de la atención temprana del alumnado, y en específico del niño con TEA, pues proporcionan información eficaz al docente sobre la aplicación de métodos y estrategias, así como la gestión del tiempo y aprendizaje de todo el grupo de alumnos. En este caso resalta el rincón Teacch y el sistema alternativo y aumentativo de comunicación (SAAC) mediante los pictogramas.

La implicación y colaboración de las familias en el proceso de aprendizaje de los infantes es un factor positivo y facilitador para la participación equitativa de todos los niños en un aula y, por ende, se potencie la inclusión plena, así como la sensibilización por parte de las familias de las diferentes realidades que se encuentran en los centros educativos formando parte del equipo del centro.

Dicha colaboración y coordinación puede llevarse a cabo mediante una comunicación periódica entre el docente y la familia, en la que se promueva la información bidireccional sobre los intereses, materiales y técnicas efectivas que se empleen tanto en el ámbito familiar como escolar con el alumno en específico, y colaboren en la creación o incluso proporcionen materiales que se puedan implementar en el aula. Esto no siempre es posible, pero sería lo ideal ya que facilita la fluidez del proceso de aprendizaje señala la maestra de aula.

Continuando con el *juego como herramienta inclusiva*, se percibe una completa conformidad de los docentes respecto a la necesidad e importancia del empleo del juego como método de aprendizaje e inclusión social en el centro escolar, sin distinción de características, necesidades o edades de los alumnos. Pues se trata de una actividad fundamental y natural en edades tempranas, la cual despierta la motivación e interés del niño facilitando el aprendizaje significativo de manera voluntaria y placentera.

El aprendizaje basado en el juego contiene multitud de beneficios en las diversas áreas del aprendizaje. Como señala la maestra en pedagogía terapéutica es un medio que favorece el “acceso a la información y la retención de conocimientos”, al mismo tiempo que adquieren habilidades sociales que fomentan la inclusión, como pueden ser la asimilación de normas, la consciencia de la consecución de fases, la estructuración de tiempos, el respeto por los turnos y las diferencias, entre otros.

Además, el juego permite a los niños conocer a sus iguales, comprender la manera en la que deben comportarse con cada uno de ellos y poder utilizar dichas herramientas de comunicación e interacción con estos, favoreciendo sustancialmente la inclusión. La maestra en pedagogía terapéutica considera que la presencia de un adulto intermediario de manera continua puede interferir en dicho proceso.

Así como la inclusión educativa no siempre es posible ni efectiva debido a la influencia de las características individuales del niño con TEA, existe la misma condición en el juego. Por ejemplo, si un niño con autismo de grado 3 (necesita ayuda muy notable), el cual tiene dificultades en la comunicación, en las relaciones sociales, las funciones ejecutivas, en la planificación de la acción, en la capacidad simbólica y de abstracción, y se le invita a realizar un juego cooperativo, no va a comprenderlo y se va a sentir inseguro, como pasa con los demás

niños que tienen cualquier dificultad en el aprendizaje defiende la maestra de aula, por lo que se van a crear más barreras que facilitadores para la inclusión.

En cuanto a las *metodologías y estrategias relacionadas con el juego (ABJ)*, se expone la clara idea de aplicar unas pautas previas y continuas para favorecer dicho aprendizaje basado en el juego.

Las pautas previas deben evadirse de la fijación de la discapacidad del infante recalca el maestro de apoyo educativo, y con lo cual, es imprescindible conocer las características del grupo y del alumnado en particular, así como sus intereses, capacidades y necesidades, y en función de estas se planean unos objetivos acordes al contexto. Dichos objetivos serán la guía con la cual se diseñen los juegos coinciden los docentes.

Es necesario poner especial atención a la selección de juegos para que estos sean atractivos, promuevan seguridad a todo el alumnado y tengan “un trasfondo del aprendizaje” como señala el especialista de apoyo educativo, con el fin de que se fomente el desarrollo de sus capacidades progresivamente con diversos juegos evitando la frustración y la negación de los niños, pues “lo primero que hay que darse cuenta, es que estos niños deben venir al colegio felices” para poder lograr los objetivos que se planteen, continúa mencionando el especialista de apoyo educativo.

Además, es preciso respetar la libertad de participación del alumnado, pues las presiones no son favorables, pudiendo no solo afectar en la seguridad y confianza del infante, sino provocarles incluso “retrocesos en el aprendizaje” tal y como indica la maestra de aula.

Por otro lado, debemos ser conscientes de la prolongación temporal de un mismo juego o método de ABJ para que el alumnado no se aburra y los aborrezca, como por ejemplo puede ser la metodología basada en rincones, a pesar de que estos estén basados en actividades lúdicas como menciona el EAE.

Las pautas continuas a seguir deben estar bien estructuradas para que el alumnado comprenda correctamente la dinámica del juego. Todo el profesorado coincide en que primeramente hace falta un conocimiento previo de los contenidos a aplicar por parte del docente y del alumnado, y una presentación mediante la explicación oral y visual del mismo de manera sencilla y explícita, con ayuda de sistemas alternativos como son los pictogramas los cuales favorezcan la comprensión del niño con TEA, así como de las normas del mismo.

Posteriormente se deben realizar unos ejemplos que implique la participación del alumnado, sirviendo de modelos a seguir indica la maestra de aula. Además, es necesaria la supervisión del docente en la realización del juego para fomentar la autonomía del alumnado con el fin de que el alumnado consiga realizarlo de manera independiente. Ninguno de los

docentes ha mencionado las pautas finales de la puesta en práctica de un juego, como pudiera ser la evaluación del mismo y la propia práctica docente.

Tal y como menciona la maestra de aula, en la etapa de Educación infantil, los niños mantienen un “pensamiento todavía muy agocéntrico” que les limita la capacidad empática. Del mismo modo, el pensamiento abstracto y simbólico está en un proceso de desarrollo y se ve limitado en estas edades, por lo que se deben proporcionar juegos en los cuales se trabajen conceptos concretos y paulatinamente se vayan introduciendo juegos con los que vayan abstrayendo su pensamiento.

Para concluir, se exponen las *metodologías y estrategias lúdicas específicas para la inclusión del alumnado con TEA* en las aulas ordinarias.

De manera holística, debemos pensar en la diversidad del alumnado, por lo que se debe evitar “el método magistral, unidireccional y común” señala la maestra en pedagogía terapéutica. La clave es fortalecer el diseño universal de aprendizaje coinciden, con el cual todos los niños marcan su ritmo de aprendizaje, factor esencial para que este sea activo, significativo y dinámico mientras adquieren multitud de capacidades: autonomía, responsabilidad, iniciativa, organización, colaboración, cooperación, lógica, imaginación, reflexión, etc. a partir también de preguntas y respuestas planificadas o improvisadas.

La maestra en pedagogía terapéutica considera que los centros educativos se debieran asemejar más a los campamentos, viéndose estos como un jardín o parque infantil organizado, controlado, pautado y con normas llevando a cabo el DUA.

Por consecuencia, los niños progresivamente desarrollan su autoconcepto y conocen a los demás, siendo cada vez más conscientes de sus capacidades, intereses y actitudes y las de los demás, así como las consecuencias de las mismas, y por lo tanto, adaptan sus actitudes y acciones a cada contexto y compañía siendo más responsables. Por ello, se favorece la autoestima e inclusión de todo el alumnado mientras “conviven en un constante equilibrio entre el disfrute y el deber, entre las obligaciones y devociones” adaptadas al nivel del alumnado afianzando su seguridad y felicidad en el aula afirma la maestra en pedagogía terapéutica.

Para desarrollar el DUA es necesario proporcionar diferentes formas de presentar la información señala la maestra de aula, como por ejemplo “realizar un vídeo en nuestra casa haciendo el juego con alguien, hacer un sistema de pictogramas para las normas” y los pasos a realizar en el juego. Además, señala que “podemos proporcionar también diferentes formas de participación”, por ejemplo, “si un niño tiene dificultades del lenguaje, le podríamos proporcionar que hagan un dibujo”, que elijan cartas, fotos, pictogramas, etc., proporcionándoles diferentes formas de comunicación.

Los juegos en los cuales pueden imitar las acciones de sus compañeros en el momento de realizar el juego, en el cual no requieran esa capacidad de abstracción que suelen tener más afectada, pueden ser los más beneficiosos para su inclusión.

Especialmente para el alumnado con TEA sin capacidad comunicativa, podemos organizar un tablero o cuaderno con la consecución de acciones a realizar en cada actividad lúdica para que sean conscientes de los que se espera de ellos promoviendo la respuesta deseada, indica la maestra de aula. En cambio, si hablamos de alumnado con TEA el cual tenga capacidad lingüística “y puede que el único inconveniente sea la relación con sus iguales, sí que podemos utilizar el juego para acercarle” a sus iguales, favoreciendo que establezca relaciones señala la maestra de aula. Pues algunos alumnos por sus características el juego puede perjudicarlo y beneficiarlo.

Además, en muchas ocasiones se desea realizar juegos inclusivos, pero el alumno con TEA se niega a relacionarse, por lo que debemos respetar la libertad de participación, ya que las presiones pueden conllevar a situaciones que se alejen más de la inclusión y además pueden provocar retrocesos en el aprendizaje, por lo que es un proceso verdaderamente complejo y cauteloso coincidan los entrevistados.

Se deben diseñar juegos que se adecúen a los tiempos de actividad y atención de los niños en función de la edad, y que los objetivos de las actividades lúdicas sean reales y paulatinas, pues el docente debe valorar que cada evolución del niño por pequeña que sea es un logro. Por otro lado, el especialista de apoyo educativo señala que los juegos pueden ser un gran aliado para “potenciar la higiene mental”, la cual “debiera ser el principal objetivo de infantil”, refiriéndose al juego como una herramienta con la que los niños resuelvan sus problemas emocionales, por lo que la actitud docente debe favorecer dicha resolución.

En relación con las tecnologías hay percepciones diversas en cuanto a su función y beneficio, pues por un lado la maestra de pedagogía terapéutica plantea limitar mucho su uso en las aulas percibiéndose como un recurso innecesario utilizarlas de manera cotidiana sin un objetivo educativo concreto. Pero, por otro lado, el especialista de apoyo educativo percibe las TICs como un recurso de apoyo que favorece el desarrollo de las capacidades del niño gracias a la motivación que les causan las mismas.

Además, los recursos musicales suelen ser elementos motivacionales y accesibles para todos los estudiantes que fomentan la inclusión educativa, pudiendo utilizar dicho recurso para anticipar las rutinas (buenos días, recoger, despedida), marcar los cambios de una actividad a otra, las rutinas de aseo, etc. Los recursos artísticos y sensoriales suelen ser también interesantes para el alumnado, pero debemos ser cautelosos con los materiales a utilizar en

función de las características del alumno, ya que si el trastorno de pica es una de ellas, pueden ingerir cosas que no se consideran alimentos como la plastilina, ceras, tierra, tiza, etc., provocando problemas intestinales o en la higiene bucal.

En relación con los espacios extraaularios en los cuales se hace más evidente la inclusión del alumnado mediante actividades lúdicas son aquellos en los que tienen más libertad, como por ejemplo en el patio o en la sala de psicomotricidad. El diseño de actividades concretas para tratar la inclusión favorece abundantemente su inclusión, pero no siempre se tienen las posibilidades temporales para planificarlas y llevarlas a cabo remarca la maestra en pedagogía terapéutica.

Como docentes, en todo momento debemos prestar atención a nuestro lenguaje oral y corporal, como el tono de voz y la energía, la cual debe ser tranquila, especialmente con los niños con autismo señala el especialista de apoyo educativo. Pues el modelo del adulto debe reflejar actitudes y herramientas que favorezcan la resolución de conflictos tanto grupales como propios.

7. LÍMITES Y OPORTUNIDADES

Una de las posibles limitaciones que presenta el trabajo de investigación es la pertenencia de todos los participantes al mismo centro educativo, por lo que dicho estudio puede ser condicionado por la experiencia en el mismo y ofrecer un sesgo en la investigación.

Por otro lado, en cuanto al tiempo requerido para hacer las entrevistas ha sido limitado, debido a la posibilidad por parte de los participantes para ausentarse de su trabajo, por lo que las entrevistas tuvieron que ser precisas, sin lugar a preguntas adicionales. Además, las entrevistas se han desarrollado en un ambiente abierto, dando lugar a interrupciones y distracciones que dificultan la atención y concentración del docente en sus respuestas, ocasionando repeticiones del tema a tratar.

Este estudio pudiera haber abarcado una investigación más profunda mediante una intervención sobre el empleo del juego en un aula ordinaria con alumndo con Trastorno del espectro autista. Esta no se ha podido llevar a cabo debido a la falta de tiempo y coincidencia del calendario escolar en Educación infantil y la universidad. De esta manera, podría haberse dado la oportunidad de comprobar y/o efectuar la interpretación de la información obtenida en las entrevistas en la realidad educativa, dando lugar incluso a desarrollar nueva información o conclusiones en base a nuestra propia práctica. Dejamos, pues, esta posibilidad de invetsigación-acción abierta a futuras acciones pedagógicas.

La triangulación de fuentes nos ha permitido contrastar la información de diferentes profesionales, pues cada uno de ellos tiene una formación pedagógica y un ejercicio docente diferentes. Esto ha posibilitado la obtención de informaciones y perspectivas desde diversos aspectos y experiencias, que amplían la interpretación, reflexión y análisis de la realidad educativa del tema en cuestión.

Asimismo, el presente estudio no abarca la realidad de todos los centros educativos, por lo que una posible oportunidad futura pudiera ser la extrapolación de la investigación a diferentes centros educativos de diversas comunidades autónomas, y así poder analizar, reflexionar y comparar la práctica educativa basada en el juego como herramienta inclusiva de diversos territorios.

No obstante, entendemos que el presente trabajo de investigación ha resultado valioso desde una perspectiva socioeducativa, pues su interpretación y reflexión confirma la eficacia del juego como método inclusivo y de aprendizaje, así como la necesidad de lograr la inclusión en aulas ordinarias de Educación infantil. Además, abre puertas a futuras líneas de investigación en torno al objeto de estudio y su aplicación en el aula de todos los niveles.

8. CONCLUSIONES

Se concluye que el juego es una herramienta de enorme potencial inclusivo en el aula de Educación infantil. Dicha afirmación viene avalada tanto por el abordaje del objeto de estudio en el marco teórico como por las entrevistas realizadas en el trabajo de campo. En este sentido, la experiencia de los docentes ha proporcionado información relevante para comprender de manera más completa la realidad educativa, así como la visión que tienen los docentes que trabajan con niños con autismo en relación a la inclusión de dicho alumnado y la utilización del juego como estrategia inclusiva.

Partiendo de la idea de que todos los seres humanos tenemos características y necesidades diferentes, y más aún los niños de Educación infantil debido a su natural desarrollo y fuentes de diversidad, es necesario tener una visión holística del proceso de aprendizaje. Además, se han de tener en cuenta tanto sus factores personales como sociales, para atender las necesidades de todo el alumnado y compensar posibles carencias y dificultades que impidan la inclusión plena en las aulas ordinarias de dicha etapa.

La realidad educativa muestra que falta mucho camino para la inclusión del alumnado con TEA. Esto es fruto de la persistente resistencia al cambio propia de una estructura escolar burocrática, la cual presenta una falta o inexistencia de estrategias, recursos, técnicas o métodos que posibiliten al docente hacer frente a la diversidad del alumnado y, más específicamente, a las necesidades inclusivas del niño con Trastorno del espectro autista.

Por otro lado, la ratio de alumnos por maestro en las aulas de Educación infantil limita la posibilidad de dar respuesta y atención a las necesidades de todo el alumnado, pues los docentes, aun teniendo recursos y medios para ello, no cuentan con tiempo para llevar a cabo un proceso educativo de calidad.

Dichas causas hacen que en las aulas se vivencie una educación inclusiva de manera puntual, una educación integradora de forma más continua y, en ocasiones incluso una educación segregadora donde los niños se encuentran en aulas exclusivas para el alumnado con necesidades educativas especiales. Debido a la falta de formación del profesorado para proporcionar respuestas eficaces y de calidad que favorezcan la inclusión, así como el deseo por lograrla, esto ocasiona frustración y alimenta la idea de percibir la inclusión como una utopía.

La colaboración bidireccional entre la familia y la comunidad educativa desde el principio de la escolarización favorece cuantiosamente la eficacia de la inclusión de dicho

alumnado, así como en el proceso enseñanza-aprendizaje, pero no siempre es posible debido a la predisposición de la familia.

Así pues, no cabe duda de que el juego es la estrategia inclusiva por excelencia para los niños con TEA en la Educación infantil, pues es una actividad natural, placentera y motivadora que contribuye al desarrollo de las diversas dimensiones básicas del desarrollo infantil: intelectual, psicomotor, social y afectivo emocional. Además, fomenta el aprendizaje significativo, efectivo e inclusivo de todos los niños.

Para que un juego sea inclusivo se debe planificar la intervención con una correcta estructuración de esta. Una de las principales estrategias que favorece la inclusión del alumnado con TEA es conocer sus características propias, dado que dicho espectro puede ser muy diverso.

Además, la relación entre el docente y el alumno con Trastorno del espectro autista debe ser afectiva y cercana, al igual que la relación entre el alumnado, por lo que se debe proporcionar un primer contacto con los demás niños del aula, permitiendo el conocimiento mutuo entre iguales. Esto dará seguridad a todo el alumnado, elemento primordial para su interacción y aprendizaje, bienestar y felicidad.

El aprendizaje basado en el juego (ABJ) para la inclusión de dicho colectivo debe estar basado en el diseño universal de aprendizaje, es decir, se debe proporcionar al alumnado diversas formas de presentación, participación y comunicación como por ejemplo mediante el sistema alternativo y aumentativo por pictogramas, eliminando así las barreras que puedan limitar su éxito. No hay que olvidar que el alumnado con TEA principalmente presenta, con mayor o menor grado, deficiencias en la comunicación e interacción social, por lo que dicho método fomenta la calidad educativa de todo el alumnado de Educación infantil.

Por otro lado, destaca la importancia de proporcionar al alumnado con Trastorno del espectro autista modelos a seguir, pues su capacidad empática, simbólica y de abstracción es deficiente, pudiéndose desarrollar progresivamente mediante la interacción con los demás. Esto requiere la ausencia de presiones hacia el alumnado, aspecto que puede interferir no solo en la inclusión, sino en su propio desarrollo, al igual que con los niños neurotípicos.

Algunos de los recursos específicos que favorecen la inclusión mediante el uso del juego son los musicales y motrices, pues suelen ser elementos motivacionales en los cuales el alumnado tiene mayor libertad de actuación, aspecto fundamental para que se produzca la interacción e inclusión educativa. Por ello, los espacios extraaularios en los cuales se hace más evidente la inclusión del alumnado mediante el juego son el patio y la sala de psicomotricidad.

En este proceso es esencial que la coordinación entre el equipo interdisciplinar del centro sea periódica y favorecedora del desarrollo de objetivos comunes, elemento que se observa limitada en la realidad educativa.

9. REFERENCIAS

- Aldana, M. P., Arreola, R. C., Coronado, A. R., Castro, M., García, M. D., Graziella, O., Marcela, L., Martínez, M., Medina, R. O., Morales, M., Ortiz, F., Guadalupe, M., Franco, A., Rodríguez, C. L., Torres, A. G., Uribe, A., Ulloa, N. y Valdés, O. A. (2021). La educación desde la distancia. <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2021/10/educarnos43.pdf#page=6>
- Alonso, N. (2021). El juego como recurso educativo: teorías y autores de renovación pedagógica. TFG. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/51451/TFG-L3005.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Álvarez, Y. (2017). TFG. La educación especial a lo largo de la historia. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/5683/La%20Educacion%20Especial%20a%20lo%20largo%20de%20la%20historia.pdf;jsessionid=4C67CAA0168AAB3A3A764F6D325923DF?sequence=1>
- Aranbarri, A. y Díez, M. (2024). Atención temprana en el trastorno del espectro del autismo: detección e intervención en la primera infancia. *Formación Sant Joan de Déu*. https://formacion.sjdhospitalbarcelona.org/pub/media/pdfproduct/p/r/programa-atencion_tempranaf.pdf
- Arroyo, M. L., Clemente, M. C., Cordero, R., Corral, M., Díaz, M., Dillana, N., Fernández, M. J., Fernández, R., García, L., Juárez, M. L., Mora, I., Núñez, M. P., Ordóñez, F., Paniagua, M. C., Pérez, M. P., Regodón, B., Rodao, L., Expósito, M. J., Trigo, C., ... Martín, J. J. (2023). Un colegio de juegos: Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ). Red de información educativa. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/257463>
- Balbás, M. J., Blanco, G., Espinosa, D., Gallego, C., Hernández, A., Marín, V., Peñafiel, F., Piñero, R., Reyes, M. M., Siles, C. y Torres, J. A. (2015). *Atención a la diversidad en el aula de educación infantil*. Didáctica y desarrollo. (nº ed., Vol., pp. 1-282 pag).
- Blanche, E. I. y Reinoso, G., (2007). Revisión de la literatura: déficit de procesamiento sensorial en el espectro del autismo. https://www.researchgate.net/profile/Gustavo-Reinoso-3/publication/272766425_Revision_de_la_literatura_deficit_de_procesamiento_sensorial_en_el_espectro_del_autismo/links/55d499f608ae1e65166369d5/Revision-de-la-literatura-deficit-de-procesamiento-sensorial-en-el-espectro-del-autismo.pdf

<p>Bonilla, J. M. (2019). Los paradigmas y modelos sobre la discapacidad: evolución histórica e implicaciones educativas. https://iniees.vrip.upnfm.edu.hn/ojs/index.php/Paradigma/article/download/90/24</p>
<p>Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2007). Index para la inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y participación en Educación Infantil. <i>Universidad de Salamanca. Centro de estudios para la educación inclusiva.</i> https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20Spanish.pdf</p>
<p>Burneo, D. E. (2020). El juego como estrategia para el trabajo con niños de educación inicial. <i>Universidad nacional de Tumbes. Facultad de ciencias sociales. Escuela profesional de educación.</i> http://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12874/1947/Burneo%20Rivas%20De%20Canales%2c%20Dominga%20Elena.pdf?sequence=1&isAllowed=y</p>
<p>Cabedo, V. (2019). El derecho al juego. ¿Un derecho olvidado o ignorado? El caso de España. <i>Revista sobre infancia y la adolescencia</i>, 16, pp. 41-50. https://doi.org/10.4995/reinad.2019.11618</p>
<p>Cáceres, F., Granada, M., y Pomés, M. (2018). Inclusión y juego en la infancia temprana. <i>Revista latinoamericana de educación inclusiva</i>, 12(1), pp. 181-199. https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v12n1/0718-7378-rlei-12-01-00181.pdf</p>
<p>Calderón, I. y Rascón, M. T. (2024). El papel de la universidad en la construcción de sistemas educativos inclusivos. <i>Universitat de Barcelona. Colección educativa universitaria.</i> http://hdl.handle.net/2445/208161</p>
<p>Carmona, P. (2024). El número de estudiantes con diagnóstico de trastorno del espectro del autismo se cuadruplica en una década. Funcas, nota de prensa. https://www.funcas.es/wp-content/uploads/2024/03/NOTAPRENSA-4.pdf</p>
<p>Castell, C. y Espada, R. M. (2020). Derecho a la educación y evolución legislativa en el acceso de las personas con discapacidad al sistema educativo español: de la exclusión a la inclusión educativa. <i>Revista CES Derecho</i>, 11(2), pp. 137-159. https://revistas.ces.edu.co/index.php/derecho/article/view/6023/3272</p>
<p>Confederación autismo España. (2024). Detección y atención temprana. https://autismo.org.es/que-hacemos/lineas-de-accion/deteccion-y-atencion-temprana/</p>

Colmenero, M. J. (2015). Caminando hacia una educación inclusiva. Caminando hacia una sociedad inclusiva. <i>Departamento de pedagogía. Universidad de Jaén. Iniciación a la investigación</i> , 6(4). https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/2554/2083
Constitución Española [Const]. BOE nº 311, 29 de diciembre de 1978 (España). https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf
Constitución Política de la Monarquía Española [Const]. Art. 377, 19 de marzo de 1812 (España). https://www.congreso.es/docu/constituciones/1812/ce1812_cd.pdf
Córdoba, E. F., Lara, F. y García, A. (2017). El juego como estrategia lúdica para la educación inclusiva del buen vivir. <i>ENSAYOS, revista de la facultad de educación de Albacete</i> , 32(1), pp. 81-92. https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/1346/pdf
Cuenca, M. (2004). El ocio desde la dimensión solidaria. Estudio de un grupo de jóvenes universitarios. https://www.radioenfermedadesraras.com/data/100210/assets/Ocio,%20inclusion%20y%20Discapacidad@1551362904012.pdf#page=21
Correia, S. M. (2013). Autismo: características e intervención educativa en la edad infantil. <i>Universidad de la Rioja</i> . https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Correia%2C+S.+M.+%282013%29.+Autismo%3A+caracter%3ADstic+e+intervención+educativa+e+n+la+edad+&btnG=
Decreto 96 de 1934 [Ministerio de Obras públicas]. Por el cual se crea el Patronato Nacional de Cultura de los deficientes. Gaceta de Madrid, 6 de abril de 1934. https://www.boe.es/gazeta/dias/1934/04/06/pdfs/GMD-1934-96.pdf
Díaz, E. (2009). Reflexiones epistemológicas para una sociología de la discapacidad. <i>Revista sociológica de pensamiento crítico</i> , 003(2), pp. 85-99. https://intersticios.es/article/view/4557/3177
Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. <i>Reice. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación</i> . 11 (2). http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5_htm.htm
“El número de estudiantes con diagnóstico de trastorno del espectro del autismo se cuadruplica en una década. Funcas, nota de prensa”, Carmona, (2024),

<p>https://www.funcas.es/wp-content/uploads/2024/03/NOTAPRENSA-4.pdf. Derechos de autor [2024], por Patricia Carmona.</p>
<p>Espinoza, E. y Toscano, D. (2015). Metodología de investigación educativa y técnica. Universidad técnica de Machala. Pp. 9-137. http://librodigital.sangregorio.edu.ec/librosusgp/B0060.pdf</p>
<p>Fernández, M. L. y Echeita, G. (2022). Hacia una educación más inclusiva: la transformación de un centro educativo. <i>Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria</i>, 35(1), pp. 185-206. https://doi.org/10.14201/teri.27699</p>
<p>Flores, B. M., Torres, J. V., Lenin, L. D. y Giceya, M. C. (2024). Programa lúdico para la inclusión a la clase de educación física de estudiantes con trastorno del espectro autista. <i>Dominio de las ciencias</i>, 10(1), pp. 1287-1312. https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3776/8053</p>
<p>Folgueiras, P. (2016). La entrevista. Depòsit Digital de la Universitat de Barcelona. http://hdl.handle.net/2445/99003</p>
<p>Gallardo, J. A. y Gallardo, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. <i>Revista educativa hekademos</i>, (24), pp. 41-51. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6542602</p>
<p>Gallardo, J. A., García, I. y Gallardo, P. (2019). Análisis de las principales teorías del juego en el ámbito educativo. <i>Brazilian journal of development</i>. 5(8), pp. 12172-12186. https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/2793/2763</p>
<p>García, A., (2007) Espectro Autista: definición, evaluación e intervención educativa. <i>Recursos didácticos. Consejería de educación</i>. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/30650/00920082003760.pdf?sequence=1&isAllowed=y</p>
<p>García, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. <i>Revista Nacional e Internacionbal de Educación Inclusiva</i>. 10 (1), pp. 251-264. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/271/286</p>
<p>García, P. (2016). Trastorno del espectro autista (TEA). Anuario del centro de la universidad nacional de educación a distancia en Calatayud, 22, pp. 149-162. http://www.calatayud.uned.es/web/actividades/revista-anales/22/03-04-PatriciaGarciaTabuenca.pdf</p>
<p>Gomez, K, J. y Rodriguez, E, S. (2023). Juego de roles y las habilidades sociales en niños de 4 años de una institución educativa en Víctor Larco 2023. <i>Facultad de derecho y</i></p>

<p>humanidades. Universidad César Vallejo. Repositorio digital institucional. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/133047/Gomez_LKJ-Rodriguez_VES-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y</p>
<p>González, C, X. (2017). Intervención en un niño con autismo mediante el juego. <i>Revista de la facultad de medicina</i>, 66(3), pp. 365-374. https://doi.org/10.15446/revfacmed.v66n3.62355</p>
<p>González, M. y Grande, P. (2015). La educación inclusiva en la educación infantil. Propuestas basadas en la evidencia. <i>Fundación Dialnet. Tendencias pedagógicas</i>, 26, pp. 145-162. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5247176</p>
<p>González, T., Fernández, M. L., Simón, C. y Echeita, G. (2022). Educación inclusiva en el alumnado con TEA: una revisión sistemática de investigación. <i>Ediciones universidad de Salamanca</i>, 53(1), pp. 115-135. https://doi.org/10.14201/scero2022531115135</p>
<p>Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5. (2014) American Psychiatric Association. https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf</p>
<p>Guisado, M. y Hernández, M. E. (2022). El acoso escolar en niños con diversidad funcional: atención educativa mediante la educación emocional. <i>Red de informática educativa. Revista nacional e internacional de educación inclusiva</i>, 15(2), pp. 115-129. https://hdl.handle.net/11162/242863</p>
<p>Hernández, J. M., Artigas, J., Martos, J., Palacios, S., Fuentes, J., Belinchón, M., Canal, R., Díez, A., Ferrari, M. J., Hervás, A., Idiazábal, M. A., Mulas, F., Muñoz, J. A., Tamarit, J., Valdizán, J. R. y Posada, M. (2005). Guía de buena práctica para la detección temprana de los trastornos del espectro autista. <i>Revista Neurol</i>, 41(4), pp. 237-245. https://repisalud.isciii.es/handle/20.500.12105/15625</p>
<p>Hervás, A., Maristany, M., Salgado y M, Sánchez, L. (2012). Los trastornos del espectro autista. https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2012/xvi10/04/780-794%20T.autism.pdf</p>
<p>“Imágenes libres de regalías de inclusión exclusión”, Shutterstock (2024). https://www.shutterstock.com/es/search/inclusion-exclusion Derechos de autor [2024] Usenko A.</p>

Jerez, M. (2014). Motricidad y habilidades sociales en la atención a la diversidad en educación infantil. Universidad de Jaén, didáctica de la expresión musical, plástica y corporal. https://hdl.handle.net/10953.1/769
León, B. M. (2018). La educación inclusiva de niños con trastorno del espectro autista en la República del Ecuador. https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticyvalores.com/index.php/dilemas/article/view/80/805
Ley de Instrucción Pública, de 9 de septiembre de 1857. <i>Alma mater hispalense. Universidad de Sevilla. Colección legislativa de España</i> , 73, pp. 256-305. https://personal.us.es/alporu/historia/ley_moyano_texto.htm
Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI). BOE nº 103, de 30 de abril de 1982.
Ley 26/2011 de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. BOE nº 184, de 2 de agosto de 2011.
Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990. Jefatura del Estado.
Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Educativos (LOPEG). BOE nº 278, de 21 de noviembre de 1995. Jefatura del Estado.
Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). BOE nº 307, de 24 de diciembre de 2002. Jefatura del Estado.
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). BOE nº 106 de 3 de mayo de 2006. Jefatura del Estado.
Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). BOE nº 295, de 10 de diciembre de 2013. Jefatura del Estado. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886
Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). BOE nº 340, de 30 de diciembre de 2020, Jefatura del Estado. https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf
Leyva A. M. (2011). <i>El juego como estrategia lúdica en la educación infantil. [Tesis de licenciatura en pedagogía infantil. Pontificia universidad javeriana]</i> .

<p>https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/6693/tesis165.pdf?sequence=1&isAllowed=y</p>
<p>Linaza, J. L. (2013). El juego es un derecho y una necesidad de la infancia. <i>Bordón: Revista de pedagogía</i>, 65(1), pp. 103-118. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4166461</p>
<p>López, A. L. y Ramos, G. (2021). Acerca de los métodos teóricos y empíricos de investigación: significación para la investigación educativa. <i>Revista conrado</i>, 17(S3), pp. 22-31. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2133/2079</p>
<p>López, I. (2010). La inclusión, un nuevo reto para la educación. <i>Educación y futuro</i>, 23, pp. 51-61. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/94417/EyF_2010_23p51.pdf?sequence=1</p>
<p>López, M., Vidal, M. I. y López, S. (2022). Tendencias actuales sobre estrategias para la inclusión educativa de alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). <i>MSL inclusion and society journal</i>, 2(1), pp. 91-106. https://www.mlsjournals.com/MLS-Inclusion-Society/article/view/1318/1552</p>
<p>Manual Diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, DMS-5, 5.ª edición. https://www.federaciocatalanatdah.org/wp-content/uploads/2018/12/dsm5-manualdiagnosticoyestadisticodelostrastornosmentales-161006005112.pdf</p>
<p>Navarro, M. J. y Gordillo, M. (2015). El aula como escenario de la diversidad: análisis de las prácticas educativas del profesorado de educación infantil y primaria. <i>Campo abierto</i>, 33(2), pp. 115-125. https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/3199/1/0213-9529_2014_33_2_115.pdf</p>
<p>Organización de las Naciones Unidas [ONU]. Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. BOE 96, 21 de abril de 2008. https://www.boe.es/boe/dias/2008/04/21/pdfs/A20648-20659.pdf</p>
<p>Organización de las Naciones Unidas [ONU]. Declaración de los derechos del niño. Asamblea General de las Naciones Unidas, BOE 313, 20 de noviembre de 1959. http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386(XIV)</p>
<p>(Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], s.f.) (2016). Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4. Unesco Biblioteca digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa</p>

<p>Organización Mundial de la Salud [OMS]. Clasificación internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud. 2001 (Ginebra). https://aspace.org/assets/uploads/publicaciones/e74e4-cif_2001.pdf</p>
<p>Palacios, A. y Romañach, J. (2020). El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). <i>Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico</i>. 14(2/1). https://intersticios.es/article/view/20493/13615</p>
<p>Palmero, Z. y Rodríguez, A. (2022). El juego como hilo conductor de las situaciones de aprendizaje en la etapa de Educación Infantil. TFG. https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/29185/El%20juego%20como%20hilo%20conductor%20de%20las%20situaciones%20de%20aprendizaje%20en%20la%20etapa%20de%20Educacion%20Infantil.pdf?sequence=1&isAllowed=y</p>
<p>Pastor, C. A., Sánchez, J. M. y Zubillaga, A. (2017). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf</p>
<p>Piaget, J. e Inhelder, B. (2015). <i>Psicología del niño</i>. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=cZojEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT35&dq=categorias+de+juego+según+Piaget+y+Inhelder&ots=rkYaQgE6Zw&sig=kL_9lpVWkdfH9hxZxTkWR8T4SbQ#v=onepage&q=categorias%20de%20juego%20según%20Piaget%20y%20Inhelder&f=false</p>
<p>Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. https://www.redalyc.org/journal/993/99356728016/99356728016.pdf</p>
<p>Real Academia Española. (2024). Diccionario de la lengua española. (23.7ª Ed.). https://dle.rae.es/juego</p>
<p>Real Decreto 258 de 1924 [con fuerza de ley]. Por la cual se crea un patronato nacional de sordomudos y de ciegos. Gaceta de Madrid, 14 de septiembre de 1924. https://www.boe.es/gazeta/dias/1924/09/14/pdfs/GMD-1924-258.pdf</p>
<p>Real Decreto 1023/1976 [Ministerio de Educación y Ciencia]. Por el cual se crea el real patronato de educación especial y se modifican determinados artículos del decreto 1151/1975, de 23 de mayo. 9 de abril de 1976. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1976-9418</p>

<p>Real Decreto 2828/1978 [Presidencia del Gobierno]. Por el cual se regula el Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes. 1 de diciembre de 1978. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1978-29788</p>
<p>Real Decreto 696/1995 [Ministerio de Educación y Ciencia]. De Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. BOE nº 131, 28 de abril, de 1995. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-13290</p>
<p>Real Decreto 157/2022 [Ministerio de Educación y Formación Profesional]. Por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE nº 52, 1 de marzo de 2022. https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/02/pdfs/BOE-A-2022-3296.pdf</p>
<p>Real Decreto 95/2022 [Ministerio de Educación y Formación Profesional]. Por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. BOE nº 28, 1 de febrero de 2022. https://www.boe.es/boe/dias/2022/02/02/pdfs/BOE-A-2022-1654.pdf</p>
<p>Real Decreto 24 de 1910 [con fuerza de ley]. Para la Creación del Patrimonio Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales. Gaceta de Madrid, 24 de enero de 1910. https://www.boe.es/gazeta/dias/1910/01/24/pdfs/GMD-1910-24.pdf</p>
<p>Rivera, O. A. (2023). El juego como apoyo terapéutico en el desarrollo de habilidades sociales en un niño con trastorno del espectro autista. <i>Estudio de caso. Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil</i>. http://repositorio.ulvr.edu.ec/handle/44000/6201</p>
<p>Sánchez, M. A., Martínez, E., Moriana J. A Luque, B. y Alós, F. (2015). La atención temprana en los trastornos del espectro autista (TEA). <i>Psicología educativa</i>, 21, pp. 55-63. https://www.elsevier.es/es-revista-psicologia-educativa-educational-367-pdf-S1135755X15000081</p>
<p>Sánchez, J. P., Castillo, S. E. y Hernández, B. M. (2020). El juego como representación del signo en niños y niñas preescolares: un enfoque sociocultural. <i>Revista educación. Universidad de Costa Rica</i>, 44(2), pp. 2215-2644. https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40567</p>
<p>Sandoval, M., Simón, C. y Márquez, C. (2018) ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. <i>Revista computense en educación</i>, 30(1), pp. 261-276. http://dx.doi.org/10.5209/RCED.57266</p>

Stubbs, E. (2021). La descripción bibliográfica y el modelo epistemológico de Thomas Kuhn. https://rephip.unr.edu.ar/server/api/core/bitstreams/c0973081-113a-4060-874f-3a6cab6fbdbd/content
Unesco. (2017). <i>Educación para los objetivos de desarrollo sostenible: objetivos de aprendizaje</i> . Biblioteca digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423
Unesco. (2021). Inclusión en la atención y la educación de la primera infancia: informe sobre inclusión y educación. ED-2021/WS/33. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379502_spa
Unicef. (2006). Convención sobre los derechos del niño. https://www.unicef.es/publicacion/convencion-sobre-los-derechos-del-nino
Universidad de Navarra. (2023). Diccionario médico. https://www.cun.es/diccionario-medico/terminos/trastorno
Velarde, V. (2011). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. [<i>Máster en Gobierno y Cultura de las Organizaciones</i>]. <i>Revista empresa y humanismo</i> , 15(1), pp. 115.136. https://revistas.unav.edu/index.php/empresa-y-humanismo/article/view/4179/3572
Valdez, G. y Cartolin, R. (2019). Desafíos de la inclusión escolar del niño con autismo. <i>Scielo. Revista Medica Herediana</i> . 30(1), pp. 60-61. http://www.scielo.org.pe/pdf/rmh/v30n1/a13v30n1.pdf
Valencia, L. A. (2014). Breve historia de las personas con discapacidad: de la opresión a la lucha por sus derechos. http://www.rebellion.org/docs/192745.pdf
Vergara, J. (2002). Marco histórico de la educación especial. <i>Universidad nacional de educación a distancia (Uned)</i> . Madrid. 002. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/45574/01520103000019.pdf?sequence=1&isAllowed=y

10. ANEXOS

10. 1. TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS.

Fecha: 11/06/2024

Duración: 00:34:19, 00:27:03, y 00:37:17 respectivamente, 01:40:39 en total.

ENTREVISTA A UNA MAESTRA EN PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA

1. **Para comenzar me gustaría que me hables un poco de tu experiencia como pedagoga terapéutica con niños con autismo.** (Años que llevas ejerciendo como psicopedagoga, nº de alumnos con autismo por año, diversidad de características y niveles, evolución, escolarización combinada, centro ordinario, aulas de Ed. Especial en centros)

Es el primer año que estoy de PT en infantil, y bueno pues me parece una oportunidad super interesante y bonita para poder aportar algo y ver algo de luz a la vez que también te cambia un poco la mente, la perspectiva, el estar en contacto directo aprendes también a ver las cosas y a pensar en los diferentes elementos de otra manera, y bueno además me parece también muy necesario que se trabaje directamente en la intervención concreta con este alumnado porque sino estarían desvinculados completamente y ajenos, y eso que también cada paso que se da creo que es clave para su progreso.

¿Cuántos años llevas ejerciendo de PT?

De PT es la primera vez que estoy con infantil, y bueno voy saltando, cada año y cada contrato voy saltando de una lista a otra, entonces voy alternando. He estado de profesora en primaria, de orientadora, estuve de PT en un instituto y ahora es la primera vez que estoy en infantil.

A parte de los alumnos con una escolarización ordinaria, ¿has trabajado con alumnado que haya tenido una escolarización combinada o en aulas de educación especial?

Ahora por ejemplo estoy también, algunas horas estoy con INDAR, que es el aula específica, entonces claro aunque si que están en otro edificio, el de primaria, si que están algo integrados en el centro, que se supone que tienen sus horas en ese aula específica, digamos aula alternativa, pero también están dentro del horario, osea hay veces que hay horas inclusivas dentro del grupo de integración. Sí que he olvidado también que estuve un par de meses en otro colegio, en un colegio rural y también de PT, pero esto era de primaria, y sí, ahí también había algún caso de

que algún alumno por sus circunstancias concretas salía del aula, pero vamos, era una escolarización ordinaria.

2. Tanto la LOMLOE como el Real Decreto 95/2022, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil ponen especial énfasis a la educación inclusiva e individualizada de calidad, pero, ¿Vivencias frecuentemente una inclusión educativa plena en las aulas y centros educativos?

No, yo creo que eso está muy bien descrito y muy bien organizado en papel, pero no es real, la práctica no es real, ni es real la teoría que se plantea, porque realmente si vas al caso concreto y al contexto, pues no, una inclusión no hay, puede que esté pues eso, que forme parte de ese grupo, está en el mismo espacio, comparte un espacio y comparte unos materiales pero la inclusión veo que falta un largo camino para que realmente se de.

3. ¿Qué barreras consideras que presentan los centros educativos para la inclusión de niños con autismo? (Ambientales, arquitectónicas, comunicacionales, actitudinales, pedagógicas)

Veo barreras en todos los aspectos, es el propio sistema que te marca la inclusión como principio creo que es el que a la vez fomenta la diferencia, la falta de medios y de recursos para tratar esas diferencias. Osea si que te plantean que de base que hay unas diferencias y que hay que atenderlas pero no hay recursos reales para atenderlas, y el contexto tampoco, eh, pero también partimos de incluso de la sociedad, osea es que todo, creo que todos los factores mires el ámbito que mires, todo hace que la inclusión no sea real ni efectiva. Y que, a ver como explico esto, es un poco como la frase esta ¿no?, de que cuando haya una verdadera convivencia pues ya no hablaremos de inclusión, ¿no? Porque convivimos y punto, las diferencias siempre están ahí.

4. ¿Y qué facilitadores consideras que presentan los centros educativos para la inclusión de niños con autismo?

Los facilitadores es un poco a nivel ya el personal, creo es, lo determinan los aspectos personales y profesionales, entonces tanto a nivel de profesionales como el equipo directivo y la línea que marcan para el centro, y que tenga ya unas pautas ya concretas que dentro del proyecto educativo están incorporados y realmente desarrollados, no solo incorporado que se menciona la inclusión, sino que ya te da unas pautas y te da unas líneas generales, porque también es eso, pero que si luego una profesora a nivel individual hace una cosa de nada sirve si el de al lado está, ¿vale? Entonces eso, pero también debe haber una coherencia, un equipo y que el centro funcione como equipo de todo, y luego también es clave eso, también el profesorado, porque claro también si desde el centro a todo el profesora se le obligan ciertas,

se marcan no que se obligen eh, sino que se marcan unas líneas de actuación conjunta pues creo que es eso lo que realmente le llega también al alumnado y se pide en el ambiente, al final es una cosa de ambiente, no es... y sino luego, ya claro si no es a nivel de centro pues bueno, depende ya solo del profesional dentro del aula lo que pueda hacer o no, pero eso, al final creo que es eso lo que más facilita realmente, la implicación con las familias, hacer a las familias también vivenciar, osea que formen parte del centro, implicar, sensibilizar con diferentes realidades y eso.

5. ¿Crees que es posible y favorable lograr una educación inclusiva plena en un aula desde edades tempranas?

Pues depende de la situación claro, depende de las características del niño o la niña, es verdad que... pero bueno en edades tempranas donde sí que es verdad que no marca, que al final es más el juego, la exploración, la experimentación, ahí si que podría darse. Es verdad que luego a nivel que avanza en el sistema, el currículo y las demandas pues a lo mejor ya lo nuestro se queda... cada uno lleva un itinerario, un centro, una escolarización, lo que sea ¿no? que se adecúe a su situación. Pero bueno, pues eso, creo que es muy difícil, pero también por lo que decíamos antes, como creo que los valores sociales fallen, claro lo que prima es el posturo, el individualismo, qué se yo, cosas que creo que no son la clave para que haya realmente una convivencia, un respeto... que no facilitan sino que empeoran esa inclusión. Yo creo que los valores que están actualmente más en auge no faciliten la integración, la inclusión ni nada. Sería favorable que se viva la inclusión desde edades tempranas ¿no? para que vayan asentando esas bases, y que luego ya en primaria tengan esas bases adquiridas y hagan cada uno su trayectoria o no, o permanecen juntos, pero ya es desde lo aprendido y vivido juntos.

¿Qué herramientas o métodos piensas que son/serían los más eficaces?

Bueno creo que en la línea un poco del DUA, creo que las clases tienen que pensar en todo tipo de alumnado, en todos los ritmos, en todas las necesidades, y por eso se tiene que evitar un poco el método magistral y unidireccional y común ¿no? de todos a la vez haciendo lo mismo, entonces creo que es esa es la clave también y fortalecer y sobretodo que haya mucha responsabilidad en ellos, mucha autonomía, mucha iniciativa, que no sea todo.. si, creo que los métodos en los que les dejas a ellos que sean los que llevan la batuta, que no estén solo a modo pasivo de aprendizaje, sino que les hagas pensar, dirigir, organizar, ayudar, lo colaborativo, lo cooperativo, eso que tengan ellos un papel activo, activo y con responsabilidades, creo que hay que darles responsabilidades. Yo mira siempre he visto.. un poco la educación debería ser, para mi el ejemplo claro es como un campamento, yo no se si tu has estado de campamentos, si has sido una chica de campamentos o de colonias....

Poco, la verdad.

Pero si que para mi eso tendría que ser. Es como un jardín, como un parque infantil organizado, y controlado, y pautado y con normas, donde hay momentos en los que no hay normas pero hay momentos en los que si.. entonces creo que la clave es esa, que desde el principio sepa donde está, qué es lo que hay que hacer, creo que esa es la clave también, que ellos sepan también lo que hay que hacer, que si, que no, cómo... mm... las normas iniciales, eso creo que es clave, y luego el dinamismo, si un niño sabe más entonces... si no hay dinamismo.. entonces también eso, el hacerles pensar, el darles... sobre todo eso trabajar mucho la lógica, trabajar, osea creo que eso en la convivencia, osea si tu en la convivencia trabajas... no sé, la responsabilidad, creo que con la responsabilidad y el saber y el pedir permiso para esto o... ay perdona me estoy liando ahora.

No, no te preocupes, está bien.

Pero creo que la clave es eso, aprender a ser responsable y autónomo en lo que te toca, las obligaciones y debociones, el mantener siempre ese equilibrio entre el disfrute y el deber, porque desde pequeñitos pues cada uno en su nivel tienen que aprender ya lo que sí toca y lo que no, y cómo con el otro y lo que hago y lo que no, y lo que a mí me gusta y como me expreso yo, y a conocerme, creo que también eso, el hacerles pensar desde chiquititos, plantearse cosas, responder, dar respuestas, hacer muchas preguntas, trabajar la imaginación, que creo que es eso lo que falla ahora mismo. También eso, de entrada la tecnología yo la limitaría muchísimo en las aulas, osea pienso que no hace falta..

¿No crees que el uso de las TICs sea un método que favorezca el desarrollo de los niños?

No, creo que tiene que ser solo un recurso, como una proyección, para cosas concretas, pero que siempre tengan una justificación, no a modo entretenimiento, osea a lo mejor como un premio concreto, un momento concreto, pero no sería algo cotidiano, no sería un apoyo cotidiano porque creo que al final es fácil perderse en el mal uso y creo que eso, que ya tienen mucho tiempo fuera de las aulas y fuera de los centros.

6. El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), aunque el concepto puede parecer confuso, defiende el uso de diversas estrategias, recursos y materiales para favorecer el aprendizaje significativo de cada alumno/a. ¿Opinas que se lleva a cabo realmente en las aulas?

Bueno no, la idea me gusta eh, la idea me gusta porque además al verlo, ves como yo siempre he pensado que tiene que ser un compamento donde eso, el niño está aquí o está allá, pero sabe con lo que tiene que cumplir, alomejor no siempre tiene un límite con lo de ahora esto, ahora

lo otro, sino de vengas, tu eres responsable, con libertad pero con obligaciones, siempre creo eso, que se debe manejar eso, la libertad pero desde la responsabilidad y con obligaciones, llevando a cabo una tarea pero depende de ti el cómo y el cuándo de alguna manera, ¿no? Y eso, lo del DUA me gusta mucho porque creo que es la manera, pero bueno, no, yo creo que todavía no se lleva a cabo.

Que todavía queda mucho camino por delante.

Claro, y primero también conocer, ¿no?, o sea que los profesionales lo tengan claro y también lo de los recursos, es que las aulas y los espacios son determinantes, entonces eso, lo de los espacios, a mí me parece que los centros educativos, los espacios limitan muchísimo, tanto en el patio como en las aulas, o sea ahí donde no hay espacio no puedes organizar diferentes espacios de trabajo.

7. Tanto la ONU, como Unicef y la Unesco defienden que una educación inclusiva debe estar basada en el juego, ¿Cuáles dirías que pueden ser, si lo tienen, los principales beneficios del ABJ para niños con autismo? (desarrollo cognitivo, motor, afectivo, sexual y social)

A ver, para niños con autismo y para todos, creo que eso sería aplicable a todos los niveles, o sea, de echo es lo que me da pena, ¿no?, de cuando vas a primaria y dices: ¿en qué momento de repente porque ha cumplido unos meses más ya tiene que estar sentado aquí? ¿por qué olvidamos los rincones? ¿por qué olvidamos los espacios? ¿por qué? Es que no lo entiendo. Pues eso, creo que el juego al final todos, en todas las edades nos gusta jugar, y eso, es una pena que parece que según vas creciendo el juego ya no es para tí, ¿sabes?, entonces creo que eso no, que al final se aprende mucho mejor así, entonces al final el juego es pues aparte de que aprendes sin ser consciente de que estás aprendiendo y adquiriendo ese conocimiento, también ayuda a la retención, ayuda a todo, al acceso a la información ¿no? porque accedes de forma voluntaria prácticamente, por que venga quiero saber ¡uy que interesante! Es como un emboltorio de un regalo, al final, es un juego, pues a ver qué pasa, qué hay aquí detrás, y ya cuando quieres darte cuenta has picado, te metes más, entonces eso creo que favorece en todos los aspectos del aprendizaje, tanto el acceso como la investigación, la retención ¿no? para memorizarlo, también creo que a nivel socialización también es super importante, un juego también tiene normas, tiene fases, o sea y esa es la pena, y es tremendo porque ahora ves niños que no saben jugar, no saben estructurar unos tiempos, no saben respetar turnos, entonces creo el juego es una excusa perfecta para aprender y para relacionarse. Es un aprendizaje más positivo, no sería ese rollo y obligación sin motivación.

8. ¿Qué métodos y estrategias utilizas para adaptar o diseñar los juegos a las necesidades individuales de los niños con autismo? ¿Y para que sean inclusivos?

Nunca pienso en la discapacidad del alumno, al final yo creo que la clave es ver la necesidad o del grupo, del alumno o de la alumna y a partir de ahí pues eso, cómo puedo llevar, o sea primero la necesidad y luego las características: cómo aprenden, cómo es el grupo o el alumno, y en función de eso ya preparo o diseño algo. Primero eso, ¿Qué necesita? ¿Qué es lo que le quiero enseñar? O sea cual es el objetivo ¿no? Son necesidades, objetivos, a partir de las necesidades planteas el objetivo, y a partir del objetivo y analizando el contexto y las características pues ya planteas, ya desarrollas sabiendo que primero va a llamar la atención, luego tienes que dejar las cosas claras, antes de jugar hace falta una explicación, un conocimiento y una puesta en contacto, y luego ya es cuando se lleva a cabo. Todo con orden, o sea pienso que es clave el orden también y mantener los tiempos.

¿Qué características dirías que tienen o debieran tener los juegos inclusivos?

A ver para la inclusión creo que dinámicas de grupo, de relación, de movimiento, además que estamos en infantil, tiene que haber movimiento. Es muy difícil o sea, también depende qué alumno o alumna puedes plantear un juego, bueno, que se lleve a cabo... hombre vas partiendo de la experiencia y vas probando. Pero la cosa es esa, hacer de manera grupal algo atractivo y sin forzar claro, lo de los tiempos es muy importante, por eso te decía también, primero ver está el alumno o la alumna para entonces ya cualquier pasito hacia el objetivo final pues ya es un logro, entonces ir marcándonos pasos, primero eso que haya un acercamiento, o sea depende, si es por ejemplo, una zona en la que está completamente ajeno al grupo, primero que haya un acercamiento, que haya habiendo un contacto y luego ya si está acercando ya algún compañero, que se sienta cómodo. Meterle también aspectos musicales, el ritmo... [interrupción, repito la pregunta] Inclusivo, es que para mí inclusivo al final es el momento en el que nadie le ve con diferencia, es que eso es un ideal, una utopía, ¿no?, es la meta final, si, pero realmente... si, se puede dar pero es muy complicado, que la inclusión sea real es muy complicado, si, así lo veo.

Entonces, ¿no consideras que actualmente haya una inclusión plena en el aula, no?

No, hay integraciones que están dentro del aula, pero se incluyen.

9. ¿Conoces la existencia de instituciones que apoyen o colaboren con la atención temprana de niños con algún tipo de discapacidad, y en específico con autismo?

ANA, la Asociación Navarra de Autismo. Nos dan conferencias, materiales y hace poco les dieron una charla a los niños y niñas de 5 años.

10. ¿Consideras que el juego es una herramienta que favorece el aprendizaje inclusivo de niños con autismo en aulas ordinarias?

Si, porque además aun con las diferencias si que se pueden llegar al que, lo conocen, saben y actúan, e interactúan con el dentro de las posibilidades, se puede llegar pero es muy complicado también el hecho de que casi siempre hay un adulto intermediario, entonces también el hecho de que siempre tenga que haber un adulto intermediando también es, también lo aleja de la inclusión.

¿En qué espacios y tiempos extraescolares se hace más evidente? (Recreo, sala de psicomotricidad)

A ver, donde tienen momentos más libres donde cada uno... Bueno es que creo que en todos los momentos se hace evidente creo de diferente manera, si estás trabajando un contenido más curricular, o si es un trabajo más de mesa ves que está en otro... porque como no se está llevando a cabo lo que decíamos del diseño universal, pues se hace más evidente que este niño o niña está haciendo completamente diferente a los demás, y si es un tiempo de juego pues también se ve que esta persona está completamente aislada, pues eso, pues con sus cosas, como otros también están pero están a sus cosas relacionándose, y estos otros alumnos pues bueno a veces... no hay esa relación. Entonces creo que si lo observas, de una u otra forma al final si que se ve que hay inclusión, menos efectiva, que no es real, igual he sido un poco negativa en ese aspecto, pero bueno yo así lo veo (risas).

Osea, ¿no ves diferencia en los...?

Si que veo momentos clave, veo que donde sí que pueda ser menos evidente es donde se ha planificado una actividad concreta para tratar de inclusión, la cosa es que no se lleva a cabo siempre. Por ejemplo, en la hora de música, ¿no?, que también se planteó, joe, le mueve mucho la música, estaría genial hacer la actividad de música con todo el grupo, entonces si que creo que hay un momento dado en el que sí forma parte del círculo donde también está, están todos dentro de la misma, eh.. entonces ahí alguien ajeno entra en ese momento, y no nota la diferencia, ¿no?, salvo porque está un adulto al lado, pero bueno en ese momento puede ser menos perceptible, pero en el resto del tiempo donde no... sí está en el aula pero la planificación no parte de que forme parte del grupo, osea ahí es donde... ¿no? Osea creo que la excepción son eso, los momentos en los que sí que es algo junto a él para... Qué esté dentro de las posibilidades porque tampoco... por las características tampoco puedes estar todo el día diseñando para... porque no, no... está en otro ritmo, lleva... no puede llevar a cabo otras actividades.

También hay que ser realista y hay mil presiones, osea hay mil objetivos, hay mil puntos en los que atender a la hora de planificar ¿sabes?, tienes un grupo en el que también tienen dificultades, tienes el currículum y las, y eso tienes que desarrollar unos contenidos, unos

aprendizajes que además sabes que van a ser clave también para que ese alumno o esa alumna el año que viene también siga en lo siguiente que tiene que aprender, entonces, al final son tantas presiones que eso, que es que no puedes planificar todos un día y todo, y si fuera un DUA, si fuera unos espacios diferentes, mas recursos profesional.. ¿no?, más personal, más material, pues sí que se podría planificar, pero es verdad que son la ra.. tal y como es el ritmo y el día a día, y lo que tenemos en, yo creo que es muy difícil, osea... si que sería lo ideal, pero eso, hay que atender a tantos aspectos, pues eso es muy difícil.

Si, conlleva mucha carga también a parte de en clase claro.

Si, porque conlleva también unos tiempos de coordinación que tampoco lo hay, claro, al final para eso se tendrán que juntar, eso, tutoras, tutora con tutora, especialistas, osea al final esto, eso conlleva a que haya un trabajo en equipo muy claro, y bueno hay el tiempo que hay, osea hay una programación donde se van... pero el tiempo para reunirse y para eso pues no lo hay, claro, porque también se tienen que juntar en nivel, es mucha coordinación.

Si, y no hay tiempo.

Si... y demasiado eh, aquí aún hay bastante tiempo de coordinación, pero no hay lo ideal para que se pueda llevar eso a cabo.

11. Para concluir, ¿qué recomendaciones darías a otros docentes que deseen implementar la educación inclusiva mediante el aprendizaje basado en el juego en un aula con un niño con autismo?

Pues... sobre todo lo de buscar el dinamismo, porque creo... hombre también lo de la evaluación continua, es que también depende porque si... [interrupción] Pues eso, el intentar buscar un dinamismo.. eso buscar el juego... A ver repíteme la pregunta porfa.

(Repito la pregunta)

(Se queda pensativa)

Primero quizás, sería conocer al niño, las características...

Eso es, es que claro, con lo del niño con autismo, me es tan general porque como no podemos tener... como abarca unas características tan abiertas, que eso, que... bueno, pues eso, verlo, ver qué le llama la atención, conocerlo bien y a partir de ahí pues tratar de plantear cosas eso de... que act ¿no? en esa línea, de lo que a el le atrae, le gusta, le motiva o le... e intentar que entren todos, o que se acerquen todos a ese mundo o... pues... ¿no?, también eso que los demás lo conozcan, porque para entrar a un juego también tiene que haber un cono.. para que haya un respeto en el ambiente obviamente primero eso, que conozcan, creo que también eso es importante que sepan como funciona, porque es así, porque no, porque... osea que conozcan, a él conocerlo para saber por donde engancharlo, y por donde atraerlo y por donde sí que

podemos buscar el acercamiento, y a partir de ahí pues ya, ya elaborar, no sé si más ejecutivo, más de movimiento, más musical, más que se yo, pero... eso conocerlos, saber sus intereses y sin forzar ¿no?, sin forzar, muchas veces queremos forzar sin dar información, de venga, tú con el, pues ahí... yo creo que primero un tiempo de acercamiento, de conocimiento ¿no?, de saber que... de respetar y luego ya poco a poco... si... intentar llamar, intentar que sean ellos los que se acerquen, no acercarlos bruscamente, osea eso, evitar las brusquedades, y... no sé. Pero sobre todo eso, que son muy diferentes entonces primero es ver como es, es que lo mismo eso, al final...

Y, ¿conoces algún material o recurso inclusivo que digas tu, en casi todos los casos que he tratado con autismo me ha venido super bien la musica, o el juego simbólico, motriz, o el arte...?

Es que eso creo que es... hay que ir... osea si, sabiendo que quizás el arte o la música... yo creo que la música... hace mucho, osea el anticipar, anticipar las rutinas, marcarlas con música, yo creo que eso también en general ayuda mucho, la música, y... eso marcar, sí, osea lo de marcar los tiempos con música y también los pasos de una actividad a otra, las rutinas del baño, las manos, la fila, el buenos días, eh.. eso creo que.. que sí. Luego ya con los materiales vaya, porque luego es eso, lo del arte, la platilina que bien y tal pero se lo llevan por ahí, o se lo comen o... (risas) claro, luego es ir explorando, pero creo que la clave la clave para que... en común en todos ellos sobre todo eso, lo de tener todo estructurado y marcado, entonces si se puede... eso con ritmos, con pictogramas, pero creo que el que esté todo estructurado y marcado, que desde que no haya cien por cien de incertidumbre, de ambigüedad, que sepa lo que toca y lo que tiene que hacer y lo que se espera de el, y si, creo eso, ayuda mucho, así como que, que eso que todo el equipo que está con el lo conozca, que todos vayan a una, osea eso, creo que la clave más allá de lo que se haga o no, es la coordinación y que haya una actuación conjunta, eso, si, que sean unas líneas comunes, y luego ya es ver lo que llama o lo que funciona o no, o sí, creo que lo que hay que partir es lo de todo estructurado, tranquilo, libre de.. e irlo, ir viendo, sabiendo además, pues que casi siempre lo de la... la... jo me saldrá... la supersensibilidad que tienen ¿no? pues también ver que le molesta, los espacios, los ruidos, el contacto, lo... también creo que eso es... y a partir de ahí... pero si los tiempos, los espacios, y anticipar, anticipar y estructurar, lo del rinchón Teacch por ejemplo, lo de su zona, osea es... lo de la organización diaria, sus materiales, sus cosas, si, creo que también dar osea, creo que si que hay... osea el dar con algo que le ayude a regularse, al final pues eso... un objeto, una canción, un sonido, un.. pero al final creo que casi siempre pues eso que también hay que poner

un foco en esas cosas, ayudarlo a regular cuando está ese... ¿no?, cuando tu lo veas que va a rebentar.

ENTREVISTA A UNA MAESTRA DE AULA

- 1. Para comenzar me gustaría que me hables un poco de tu experiencia como maestra con niños con autismo. (Años que llevas ejerciendo como maestra, nº de alumnos con autismo por año, diversidad de características y niveles, evolución, escolarización combinada, centro ordinario, aulas de Ed. Especial en centros)**

Este es mi segundo año en el público, y mi cuarto año trabajando, pero claro hasta que no he estado en el público no me ha tocado tener alumnado con autismo dentro del aula, por que sí que en el concertado no suele haber como este perfil tanto...

¿Tan incluido en los centros?

Sí, por que sí que tienen cuidadores y tal, pero no suelen ir a este tipo de centros, o por lo menos a mi hasta ahora no me ha tocado. Luego, estos dos años en el público me ha tocado con un con autista los dos años, osea el año pasado tenía en un aula de 3 años un niño que obviamente todavía no estaba....

¿Diagnosticado?

Diagnosticado, porque sí que es bastante mas leve que el que tenemos este año, y este año pues con 5-6 años ya está diagnosticado, con su ACI y todo, entonces...

Genial, entonces ¿en ambos centros ha sido una escolarización inclusiva dentro del centro ordinario, no?

Sí, eso sí, y sobre todo porque en infantil tampoco se suele hacer....

¿Escolarización combinada, ni..?

Eso es, sí, y cuando se hacen las inclusiones en las materias es más en primaria, entonces eh, si que tenían los dos EAE pero era todo como el resto de... osea del grupo normal, parte del grupo, osea se pasaba la jornada normal.

Si, hacía todas las rutinas, las actividades...

Sí, las rutinas, las actividades, los rincones, psicomotricidad... si que también eh, como hacemos con este alumno, aprovechábamos la psicomotricidad, porque también como suelen ser niños que motrizmente eh, suelen ser muy buenos y necesitan mucho movimiento, también hacíamos así como hace este alumno, bajar a psicomotricidad con los dos grupos. Allí hacíamos que iba con mi clase y con otra clase, porque claro allí era dos sesiones en un mismo día,

entonces tenía dos sesiones dos días a la semana. Eso era lo único que cambiaba en cuanto a los compañeros.

2. ¿Qué significa la educación inclusiva desde tu perspectiva?

Pues para mí la inclusión significa que el niño realice las mismas actividades y las mismas rutinas y todo que el resto de alumnado y que, eso, aunque tenga una programación diferente, aunque tenga un ACI, o aunque tenga un esto, que su programación combine y case con la del aula, que aunque necesite pues rutinas igual diferentes o como por ejemplo hace este alumno, que necesita momentos en su rincón, que sea uno más del grupo en cuanto a las actividades de grupo, las rutinas, las excursiones, las actividades del centro, o sea que esté implicado en la vida del aula, que no sea: hacemos esta actividad con él y los demás ya está. ¿Sabes? Sí que a veces es como muy complicado porque muchas veces no tenemos como los recursos o las herramientas para que eso suceda como has podido comprobar (risas), pero esa es la idea, que forma parte del aula, del grupo, y que todo lo que se haga en el aula sea uno más.

3. ¿Qué desafíos has enfrentado al implementar el aprendizaje inclusivo y cómo los has superado?

Pues eso, lo que te estaba comentando, ¿no?, pues a partir de la nueva ley que se ha hecho de la inclusión, pues sí que obviamente pues está muy bien que se les incluya, pero hay casos que realmente complicado porque más que todo los maestros no tenemos la formación para incluirlos realmente en el aula, porque muchas veces no sabemos gestionar como atender a este niño de forma individualizada, como a otros niños que tienen otras necesidades o mismamente que te tienes que sentar con un niño a hacer algo, con el resto de alumnos o alumnas pues a ver que... o sea no tenemos como esa formación para atenderles adecuadamente, y para saber qué necesitan, que.. ¿sabes? Porque sí que podemos saber sus características pero alguien que no ha hecho por ejemplo la mención de PT o que no tiene una formación más allá que la carrera de magisterio, yo creo que se nos escapan muchas cosas muchas cosas, eh pues medidas... a mí por ejemplo si no me hubiera ayudado orientación, no hubiera sabido poner el rincón Teacch por ejemplo, ¿sabes? O que necesitaba ese sistema de pictos tan específico, porque sí que puedes conocer los sistemas de... alternativos y puedes conocer muchas cosas pero no saber realmente cómo aplicarlos, o cómo gestionarlos también con el resto del grupo... o... porque tu estás sola con 25 alumnos, este año tenemos 20, pero si tenemos 25... estas con él intentando... alguien por ejemplo que no tenga nada de lenguaje, estás intentando que entienda lo que vamos a hacer hoy por ejemplo, y tienes 5 niños más demandando...

Necesidades.

Eso es, entonces yo creo que se necesita... que no es simplemente que se haga una ley que está genial, pero que nos den medios y que nos den ratios adecuados y que nos den herramientas para poder llevarlo a cabo. Porque si es muy bonito pero si en realidad está incluido en el aula pero no se sabe cómo atenderle, en realidad está perdiendo muchísima atención que podría hacer fuera del aula, ¿sabes?, entonces es un poco controversia.

4. ¿Crees que es posible y favorable lograr una educación inclusiva plena en un aula desde edades tempranas? ¿Qué herramientas o métodos piensas que son/serían los más eficaces?

Si es posible pero con ayuda. Osea no puede ser que nos digan, sí, se le tiene que incluir y ya está, y ya se cierra la puerta del aula y tu te las tendrás que ver con el alumnado, con... con el alumno con necesidades educativas específicas... ¿sabes? Entonces yo creo que si que es posible pero creo que nos tienen que dar pues las herramientas, pero desde administración, osea desde educación, pues por ejemplo si un niño tiene necesidades pues igual este aula tiene que tener menos ratio ¿sabes?, pues igual hay que tener una docencia compartida también en infantil, en vez de solo en primaria, porque a veces se piensa que en primaria como se realizan exámenes, eh.. si que se hacen materias como más importantes, parece que en infantil nos podemos apañar porque solo juegan y no es verdad, y no es verdad, en infantil se hacen cosas muy importantes y necesitamos atenderles bien porque claro, puede ser que haya un niño con TEA pero también hay dificultades del lenguaje, que cada vez hay más, también hay necesidades afectivas, también hay adquisiciones tardías, regresiones, osea, yo creo que debería estar mejor gestionado pero bueno. Como infantil siempre somos los mayores olvidados porque no es obligatoria la etapa entonces parece que tiene menos importancia la etapa, ¿sabes?, entonces es como muy complicado.

Sí, que se te impone por ley pero tampoco os dan herramientas para hacerlo, ¿no?

Eso, que está muy bien hacer esa ley pero si no... y también que tampoco nos han informado en esa ley, ¿sabes?, que tampoco sabemos... Que sí tu te tienes que leer esa ley y la tienes que entender pero... en realidad no sabes lo que son adaptaciones curriculares, no sabes que son adaptaciones de acceso... si tú más o menos te pones y lo haces si, pero claro... y sí que hay formaciones que te proporciona el centro en cuanto, como por ejemplo la que hice yo del CREENA para atender a niños autistas y que son muy valiosas porque tu las haces y te sirven para mucho, de cómo atenderles, qué características tienen realmente, pero claro no es una formación obligatoria, ¿sabes?, entonces no todo el mundo la puede...

También es vocacional ¿no? el hacer los cursos...

Claro, que si no te apuntas por amor a esto, o por tu responsabilidad que sientes por atenderle, esto no se recibe, entonces... Y luego también algo que tampoco me parece muy allá, es que los EAEs que se encargan de ellos tampoco reciben esta formación, que si que son personas que tienen esa formación de atender a la dependencia, ¿no?, pero... es que cada niño es diferente y tiene unas características que debieran tener esa formación y esa posibilidad por parte del centro poder hacer estos cursos para entenderles mejor, para saber de que hablamos cuando les decimos desde orientación o desde tutoría de cómo lo tienen que hacer, ¿sabes? Yo creo que ayudaría.

5. Tanto la ONU, como Unicef y la Unesco defienden que una educación inclusiva debe estar basada en el juego, ¿Cuáles dirías que pueden ser, si lo tienen, los principales beneficios del ABJ para niños con autismo? (desarrollo cognitivo, motor, afectivo, sexual y social)

A ver pues, lo de basarlo en el juego me parece genial, porque como sabemos es como la actividad fundamental y más natural que les sale a los niños y niñas en la etapa de educación infantil, y entonces pues obviamente es super necesario. Pero claro, es como un elemento super motivante para ellos ¿no?, en el aprendizaje, que de repente aprenden sin ser conscientes de ello, ¿no?, porque se involucran en el juego, les parece super divertido, les motiva, les atrae, y en realidad están aprendiendo cosas realmente significativas y valiosas para ellos y ellas, y sin ser consciente, pero claro, hay niños y niñas que como método inclusivo está genial pero depende de las características que tenga, porque por ejemplo, tu también lo has podido comprobar con el alumno con autismo del aula, tu les pones a hacer un juego cooperativo y no entienden nada, entonces claro, está muy buen para la cohesión de grupo, para aquellas dificultades, para aquellos niños, porque por ejemplo, se sienten inseguros en cuanto al aprendizaje, pues por ejemplo como hemos tenido algunos con la lectoescritura, que si que es un elemento muy motivador que va a romper como con esas barreras, ¿no? pero claro, si tienes un niño como por ejemplo suelen ser los autistas, que tienen problemas en las funciones ejecutivas, en la planificación de la acción, en la comunicación... yo creo que es más que algo que les beneficia creo que sería algo que les pone como más barrera, Imaginate que les pones a jugar a un grupo, al final el grupo eh, no entiende en estas edades muy bien el porque el no puede hacerlo, no entienden que lo haga mal, no entienden... entonces yo creo que también tiene una parte ahí como uff... como de cuidado cuidado. Y luego también es que también ponerle a un niño a hacer algo que sabes que realmente no es capaz, le estás dando un mensaje bastante frustrante para el, de decir no eres capaz de hacer esto, aunque te parezca... atrayente para los demás, que dicen: ¡bua un juego! Pero es que para él, no entiende, entonces no tiene

mucho sentido... ¿sabes? Y más por ejemplo también si pasa como el caso que tenemos, que le cuestan mucho las relaciones sociales, e... no entiende, no tiene capacidad simbólica, entonces es muy difícil, al ponerlo en práctica hay muchas dificultades. Si que pues bueno, los juegos psicomotrices quizás serían los más adecuados, porque si que pueden, porque claro, porque es como más concreto ¿no?, si tu les pones un juego en el que hay que contar, en el que es de cartas, o un juego cooperativo, un juego, ya supone una abstracción que ellos no tienen, la capacidad simbólica es una de las cosas que más afectadas tienen, entonces, si que igual un juego psicomotriz en el área eso de la psicomotricidad que puedan ver el ejemplo de sus compañeros realmente en el momento, si que posiblemente pueda ser, eso por imitación ¿sabes?, pero aquellos que requieren como más abstracción yo creo que sería como algo más contraproducente que algo beneficioso. Es que hay necesidades y necesidades, entonces, y en el espectro autista hay muchísimos niveles, puede ser que para unos sea super bien, pero claro, yo desde los casos que he tenido en el que no hay lenguaje, no hay funciones ejecutivas y no hay relación con sus compañeros y compañeras, es muy complicado.

6. ¿Cómo integras el ABJ en un aula inclusiva con niños con autismo?

Yo creo que lo primero que tenemos que hacer para aplicar el aprendizaje basado en el juego es conocer las características y necesidades del tu alumnado, bueno como cuando presentas cualquier material en sí o cualquier actividad, tienes que saber qué es capaz de hacer y de lo que no es capaz de hacer, porque si al niño le exigimos algo que no nos puede dar, es muy frustrante para ellos ¿sabes?, entonces si que pues alguien que esté dentro del espectro autista que tenga lenguaje, y que puede ser que el único inconveniente que tenga sea la relación con sus iguales, si que podemos utilizar el juego para acercarle a ellos, para establecer las primeras relaciones, osea pero claro, tiene que haber una comunicación y tiene que haber otras capacidades ¿sabes? Entonces si habrá algunos que por sus características les perjudique y a otros que les beneficie.

Y bueno, partiendo de que sus características nos permite aplicarlo, sería en un primer momento presentar el juego, y la explicación que nunca sea solo oral, eh, tiene que estar acompañado de ejemplos visuales y sobre todo también unas normas también visuales puede ser a través de pictos o puede ser a través de propias fotos de las partes del juego, y luego realizar ejemplos con ellos, osea que tu seas el ejemplo al que puedan imitar, pues por ejemplo, si es un juego sobre hacer familias, por ejemplo como el que tenemos de antes de que salga el lobo, hacer las familias ¿no?, pues que empiece el juego por ti, yo soy la primera, luego sigue... entonces ese... al ser tu la primera les sirve de ejemplo para saber qué tienen que hacer y como... en que consiste. Siempre, claro al final, tienen un pensamiento todavía muy egocéntrico, es, el

pensamiento abstracto aun es un poco.. está un poco limitado, el simbólico, están empezando con el juego simbólico, entonces, hay que proporcionarles todo lo concreto, todo lo que puedas proporcionarle de forma concreta, yo creo que lo haría así. Y luego pues una vez de que ya hayan cogido el ejemplo y esto, pues dejarles solos, supervisando, y luego ya que sean ellos los que puedan realizar el juego de forma autónoma.

7. ¿Qué estrategias utilizas para adaptar o diseñar los juegos a las necesidades individuales de los niños con autismo? ¿Y para que sean inclusivos?

Pues ahora lo tendríamos que, tendríamos que realizar un juego con la actividad en base al diseño universal de aprendizaje de aprendizaje ¿no?, tendríamos que proporcionarles, mm... diferentes formas de presentar la información, por ejemplo, eh, que aparte de nuestra explicación, podríamos realizar un vídeo en nuestra casa o así haciendo el juego con alguien. Podríamos hacer también un sistema de pictogramas para las normas del juego, que las podamos seguir eh, acompañado de diferentes pasos o diferentes lenguajes, y luego también les podríamos eh, proporcionar también diferentes formas de participar, pues por ejemplo, eh, si un niño tiene dificultades del lenguaje, les podríamos proporcionar que lo hagan con un dibujo, o que... sea eligiendo cartas o eligiendo pictogramas, de forma que el se pueda comunicar de... no solo con el lenguaje oral, y lo mismo con la expresión, lo mismo, sería proporcionar diferentes formas de... diferentes modalidades con las que se puedan expresar, con las palabras, con los dibujos, con fotos también, igual se puede hacer alguna foto en las que ellos puedan utilizar como de base para comunicar lo que han hecho... Y luego también para los que tienen TEA, que tienen dificultades en la planificación, pues podríamos ponerle los pasos enumerados con pictogramas, pues primero sacamos los materiales, segundo, tenemos que intentar que este personaje, imagínate, llegue a este tablero, para eso, tiramos el dado, contamos, entonces que sea visualmente y que vean los pasos que deben realizar. Y luego ponerle por ejemplo, un pictograma general de en que consiste esa actividad, si consiste en unir, consiste en... no sé, en diferentes... con diferentes objetivos, por ejemplo encestar la pelota aquí, entonces saben lo que se espera de ellos, saben lo que tienen que hacer y lo que intentar.

8. ¿Cómo fomentas la participación activa de todos los niños durante las actividades lúdicas?

Pues yo creo que para que participen lo que es clave es que sea motivador para ellos, que sea algo que les atraiga, que sea algo de sus intereses, que no sea un juego que tu quieras realizar porque, imagínate con este juego van a aprender tal cosa, pero que si no es atractivos para ellos o no les interesa, o no les... no es adecuado con sus necesidades al final... se va a alejar de sus

capacidades, se van a aburrir, les va a parecer repetitivo o... ¿sabes? Entonces, yo creo que la clase que sea motivador, que sea de su interés y con sus capacidades y características.

9. ¿Qué impacto has observado en la interacción social de los niños con autismo al implementar el ABJ?

Claro, si que favorece las relaciones con los demás de, osea, más que todo no por ello, si ellos tienen, eh... dificultades para relacionarse en la interacción social, ¿no?, yo creo que beneficia más que todo en los demás le vean como parte del grupo, osea, yo creo que cambia más la mirada de los demás hacia el, porque muchas veces al realizar esos comportamientos tan estereotipados, a veces que arrete contra los amigos... em... y como claro muchas veces realiza diferentes actividades, yo creo que les ayuda a eh...entender que forma parte del grupo, que es uno más, que pueden interaccionar con el y que no pasa nada, ¿sabes?, yo creo que es más la mirada de los demás hacia el, que lo que cambia realmente él, porque hay veces que el TEA es tan grave digamos, que aunque por mucho que hagas los juegos no van a querer relacionarse.

10. ¿Cómo se involucran a las familias de niños con autismo en el ABJ?

Claro, si yo te hablo de mi experiencia, eh.. las familias del niño TEA la verdad que no han involucrado, este año no se han involucrado especialmente en el aprendizaje del niño, no ha habido nada de colaboración. Y el año pasado si que hubo colaboración, y si que siempre están predispuestos en hacer todo lo posible para... pues para hacer que su hijo ¿no?, pueda participar en el aula al igual que el resto de compañeros, y sí que hay familias pues que proporcionan materiales, que trabajan juegos en casa, eh, que lo hacen con ellos en casa para que luego en clase funcione mejor, y que pues, sobretodo con la coordinación, ¿no?, yo creo que lo más importante es la coordinación que tu tengas con la familia, que la relación comunicativa sea super, que fluya, que sea periódica y que les digas lo que necesitas y que ellos mismos puedan proporcionar también materiales, o que si no los puede proporcionar, que te ayuden a que tu lo puedas hacer en clase ¿sabes?, que te informen también de sus intereses... pues mira en casa juega mucho a esto, para que tu lo puedas implementar en el aula o...

11. ¿Consideras que el juego es una herramienta que favorece el aprendizaje inclusivo de niños con autismo en aulas ordinarias?

Pues lo que te he dicho un poco antes, ¿no? Depende de las características del niño o la niña, que realmente si es grave... fff... El juego cooperativo si les cuesta realmente a los niños de 5 años olvidando su egocentrismo para olvidar, que se tienen que poner de acuerdo que tienen que planificar como su propia acción, que tienen que tener en cuenta lo que piensan los demás, que es algo que cuesta ya en niños de 5 años pues alguien que tiene problemas del habla, de la

comunicación, de la planificación, yo creo que cuesta más. Pero si es un niño que está en otro nivel del espectro que realmente puede, yo creo que si beneficia, porque le ayuda a relacionarse con los demás... le ayuda a asumir que es parte del grupo... entonces eso también repercute en la autoestima, o sea yo creo en el autoconcepto que tienen sobre ellos mismos, en como se ven, ¿sabes?, porque también, claro, un niño que se quiere relacionar y no puede, al final le afecta en su autoestima, en como se ve a si mismos, en como ve sus capacidades, en las emociones, en la frustración, entonces si tiene la capacidad de relacionarse con los demás a través del juego, pues es muy bueno.

¿Y si no tiene esa capacidad comunicativa?

Habría que buscar otras herramientas yo creo, o hacer otro tipo de juegos, por ejemplo como hacemos con el alumno del aula, que sean más de música, que sean más de movimiento, o como hacemos la relajación, que sean cosas que el realmente puede hacer, o en el aula de psicomotricidad, por ejemplo.

¿En qué espacios y tiempos extraaularios se hace más evidente? (Recreo, sala de psicomotricidad)

Pues en la psicomotricidad, en juegos como más de manipulación... no que requieran de esa abstracción hablabamos antes no, no que requieran por ejemplo de un conteo, que requieran poner una palabra o que requieran los turnos por ejemplo, no, todo eso no, tendría que ser algo eso, de movimiento que el pueda ver los ejemplos de los demás y en la música, en al relajación es un momento que el está más con los demás también... en el arte también, las cosas sensoriales también serían, si, juegos sensoriales, talleres sensoriales...

Que igual tiene el más libertad de actuación, ¿no?

Eso es, si.

12. Para concluir, ¿qué recomendaciones darías a otros docentes que deseen implementar la educación inclusiva mediante el aprendizaje basado en el juego en un aula con un niño con autismo?

Pues primero, que conozcan realmente al niño con el que lo van a poner en práctica, porque claro, al final eh.. cuando conocemos, cuando es nuestro primer año con ellos y ellas, hasta que les conocemos igual es el primer trimestre ¿sabes?, y que investiguen sus intereses, con las familias como dices, que investiguen sobre sus intereses y de ahí que empiecen a probar, y que no... les diría que no se emperren, o sea no sé, que no insistas en un juego si realmente no funciona, que prueben, que prueben y que miren lo que funciona, lo que no aunque haya que estar con el mismo juego mucho tiempo... es mejor hacer un juego solo que varios que no funcionan, ¿sabes?

Vale, pues ya estaría, muchas gracias.

ENTREVISTA A UN MAESTRO ESPECIALISTA DE APOYO EDUCATIVO (EAE)

- 1. Para comenzar me gustaría que me hables un poco de tu experiencia como maestra con niños con autismo. (Años que llevas ejerciendo como maestra, nº de alumnos con autismo por año, diversidad de características y niveles, evolución, tipos de escolarización: combinada, centro ordinario, aulas de Ed. Especial en centros)**

Pues llevo 3 años ejerciendo regladamente, y con niños con trastorno del espectro autista, el abanico es muy grande, entonces se tiende a poner una etiqueta a todos ellos cuando son muy diferentes, es posible que tengan características comunes, en algunos casos y en otras no, en mi opinión, y entonces creo es un error de inicio cuando se empieza a trabajar con ellos. Primero hay que observarlos, observar, participar con ellos que se sientan cómodos y seguros. He estado en aulas en las cuales estaban todo niños con necesidades educativas especiales y luego algunos de ellos iban al aula de referencia en el cole, en el aula ordinaria que les correspondía en sesiones denominadas de integración, cuando debería ser de inclusión, porque hay una gran diferencia sabes entre la inclusión y la integración, pero normalmente se utilizan como sinónimos erróneamente, porque las palabras son importantes ¿no? si no significan lo mismo no se puede denominar del mismo modo.

- 2. ¿Crees que es posible y favorable lograr una educación inclusiva plena en un aula desde edades tempranas?**

Eh.. normalmente no, no es posible 100%, no, eso me parece que es un poco mito, si que puedes hacer en determinados momentos que sea una verdadera inclusión, pero el 100% del tiempo una verdadera inclusión no, creo que eso eso una utopía, y algunas utopías se pueden conseguir y otras no, y yo creo que esta es una que no, a no ser que se programe todo desde el principio bien queriendo, sabiendo bien lo que se quiere conseguir.

- ¿Qué herramientas o métodos piensas que son/serían los más eficaces?**

En primer lugar ver las capacidades que tiene el niño con necesidades especiales, porque toda discapacidad tiene una compensación, entonces en mi opinión es lo primero que habría que buscar, en vez de ver cual es su deficiencia, que es lo que se suele hacer a principio de curso, se les evalúa, se les valora, lo cual suele ser para ellos cortuoso, entonces ver cual es su capacidad, y con esa capacidad ver cómo fomentar eso con los demás niños y niñas, cómo incluirlos en juegos donde puedan participar, donde la autoestima del ACNEE se vea reforzada de alguna manera, ¿no?, yo creo que ese es el mejor juego que pueda haber, que se sienta no

uno más, sino incluso el mejor, porque muchas veces lo son en muchas cuestiones, por eso hay que elegir bien el juego. No que la programación del aula sea una, y creer que lo vamos a incluir al hacer al participar.

Que se adapte el alumno a la rutina ¿no?

Exacto, y no debiera ser así, sino que debiera ser al revés, podríamos acercarnos aún más a una verdadera inclusión en tiempos determinados. ¿Por qué no al 100%? Porque no se puede que todos los niños se adapten al ACNEE el 100% del tiempo.

3. Tanto la ONU, como Unicef y la Unesco defienden que una educación inclusiva debe estar basada en el juego, ¿Cuáles dirías que pueden ser, si lo tienen, los principales beneficios del ABJ para niños con autismo? (desarrollo cognitivo, motor, afectivo, sexual y social)

En el aprendizaje para todo el alumnado, es que yo no diferenciaría, puesto si hablamos de que el juego puede ser una herramienta yo no diferenciaría. ¿Por qué para el ACNEE tiene más beneficios? Yo pienso que tiene los mismos, pero hay que saber elegir bien los juegos en ambos casos. No puede ser todo lúdico sin un transfondo del aprendizaje y mucho menos juegos que les puedan acabar aburriendo como sistema de rincones, etc.

Vale, entonces, ¿en qué áreas del desarrollo piensas que favorece más el aprendizaje basado en el juego?

En todos ellos, hombre en el tema social, los juegos de rol no suele ser algo que sea una capacidad del niño con trastorno del espectro autista, precisamente eso puede ser una característica común a todo ellos. Eh... aunque es curioso porque a veces incluso se dice que carecen de ironía, y por mi experiencia aseguro que no es cierto en todos los casos, pero si ya nos ponemos límites nosotros con prejuicios, lógicamente, no pues esto no puede hacer, claro, cuáles, pues evidentemente espacio-temporales, capacidades cognitivas, en matemáticas y psicomotrices, de todo tipo.

4. ¿Cómo definirías el juego del niño con autismo del aula?

Bueno, dependerá del niño, siento decir que claro, igual yo no soy el más adecuado para esto puesto que yo si tengo mis prejuicios en cuanto a las etiquetas que se les pone, ¿no? Entonces habría que ver individuo por individuo. Si decimos que el juego debe ser la herramienta principal y que la educación debe ser individualizada, no veo el por qué va a ser distinto con los ACNEEs. Hay que individualizar, si que es verdad que es mucho más cómodo partir de unas ideas preconcebidas, pero a lo mejor vamos dando pasos erróneos, luego a principio de curso, primero, habría que escuchar a las personas que ya han trabajado anteriormente con estos niños, hubiera una buena coordinación interdisciplinar y conocer las capacidades y formación

de cada miembro de ese equipo y su experiencia previa con estos niños. En el caso de los especialistas de apoyo educativo, tenemos algo que las maestras y maestros no tienen, que es la prioridad gentil, esto que es, pues porque se entiende que el vínculo que se crea con estos niños hay que mantenerlo y reforzarlo, y esa experiencia no debe quedar en saco roto, sino que se debe hacer partícipe al resto del equipo interdisciplinar.

Y ¿no podrías dar unos rasgos generales del juego de los niños con autismo?

Aunque cada uno sea diferente, pues suele ser individual o...

Hay que tener cuidado también con esto porque hay capacidades que tienen, como es la de memorización, la memoria eidética, por ideas, y la memoria fotográfica, eh, entonces también pueden tender a obsesionarse, tu puedes enseñarles todas las banderas del mundo, y pueden llegar a obsesionarse cosa que un compañero suyo no, pero a lo mejor luego no lo sacas de ahí, y se crea una obsesión, luego hay que tener cuidado. A la hora de montar puzzles, por ejemplo, ¿no?, en mi experiencia tienen una capacidad muy superior al del resto eh, para montar puzzles pero claro, pueden entrar en bucle, estaría todo el día queriendo hacer puzzles sin parar. Luego, es curioso porque a veces se les dan juegos que para ellos son agradables, y en lugar de utilizarlos como herramienta básica, se utiliza como herramienta complementaria y de refuerzo, si te portas bien entonces te dejo jugar a esto, lo cual es un error para mí también, porque hay juegos que a ellos les gusta que les enseñe mucho cada día, entonces no puede ser que eso sea complementario, para empezar descubrir una cosa así no es fácil, entonces ya que la hemos encontrado, vamos a utilizarla bien. Juegos, pues como hemos dicho antes, los mismos que para los demás niños solo que les sirvan para su autoestima, reforzar esa autoestima y desde el primer día que juegen con los demás niños a esos juegos, no tenerlos apartados.

5. ¿Cuál es el papel del maestro en el ABJ para niños con autismo?

El de la observación participante, primero hay que observar, tomar distancia y eso no significa no participar en absoluto, participar pero dando un poco de distancia, no queriendo estar siempre encima. Se suele tender a intentar controlarlo todo, y en muchos casos, eh, que se note que estoy trabajando, y a veces la distancia, el hacer sin hacer también es una forma de trabajo, eh.

Darle libertad de actuación, ¿no?

Si, y en el caso que dices del maestro, pues en este caso yo hablaría de los diferentes roles del maestro. Uno puede ser el del tutor, otro puede ser el del PT, la psicopedagogía terapéutica, otro puede ser maestros que entran al aula de vez en cuando como puede ser la de música, el de religión, etc. Bueno, pues todos ellos deben estar informados muy bien de con quién están trabajando. Y ya no es una colaboración, es como quien dice que ayuda en casa, no no, todos

tenemos que hacer un trabajo en casa, pues esto es lo mismo, es parte de tu trabajo y te ha tocado este año un ACNEE en tu aula, o dos, pues tienes que ser consciente de ello, y si no tienes la formación, pues dejar orientarte, ¿por quién?, pues por ejemplo por la unidad de orientación, que debería estar desde el primer día sabiendo lo que se quiere conseguir con estos niños y haciendo partícipe al resto del equipo docente, que cuales son los objetivos y que no nos salgamos de ahí, con flexibilidad, porque puede ser que erremos al principio, entonces habrá que saber variar de rumbo ¿no?, pero lo básico se debería saber desde el principio de curso.

6. En base a la clasificación de juegos según Piaget (1945) e Inhelder (2007): juego de ejercicio, juego simbólico, juego de reglas y juego de construcción. ¿Qué categoría de juego predomina en el niño?

Eh... en general podemos decir el de construcción, el juego de reglas si que lo veo bastante complicado porque ya lo es para... en general ¿no?, siempre, de 4 a 5 años por ejemplo, que no tengan necesidades especiales eh... como las entendemos, porque también puedes tener altas capacidades y tener necesidades especiales, ¿no?, o puedes tener un déficit de atención o hiperactividad y tener necesidades especiales. Entonces, bueno, hay que ver en cada caso, pero en general, ya que me tengo que definir por un juego en concreto, hablaría en el construcción. Yo conozco niños de 3 años que juegan al ajedrez y conozco niños de 6 que es imposible enseñarles a jugar al ajedrez, y ese es un juego de reglas, hay unas reglas que hay que seguir, estrictas (risas).

Si, supongo que será en función del nivel del diagnóstico del TEA, ¿no?, si es leve, si es moderado...

Bueno, yo ahí discrepo también, no me parece que es otra forma, lo de leve y moderado y tal no creo que nos sirva para gran cosa eh.

¿No ayuda a categorizar un poco las características....?

No, no, en mi opinión no, por mi experiencia que no es mucha evidentemente, en cuanto a tiempos, en cuanto a intensidad y número de ACNEEs, porque yo en este colegio he trabajado con todos los ACNEEs, y son unos cuantos, pueden ser 12, pero no es lo habitual, lo habitual es que trabajemos con uno y ya está. Entonces he ido viendo, e ido viendo pasar ACNEEs y profesionales también diferentes, entonces creo que también en base a ello creo que puedo tener un criterio racional.

Osea que el categorizar por leve, moderado, ¿no implica como unas líneas de actuación frente a esos niños?

En mi opinión no, pero esto es una opinión, claro, que seguramente el profesional en psicopedagogía, eh, pues puede que tenga otro criterio. Todo lo que yo digo es en base a mi experiencia y a mi formación.

¿Qué desafíos o dificultades presenta en los demás tipos de juegos?

Bueno, tienen poca tolerancia a la frustración en general, ese sí podría ser un rasgo, pero es curioso porque casi todos los niños en infantil lo tienen, osea, es excepcional el que no...

Con mayor o menor grado, ¿no?

Exactamente, con lo cual, ves de nuevo, tienen características comunes no entre ellos, sino con el resto de niños, son niños y eso no se nos tiene que olvidar.

Si, entonces el grado también afecta mucho a la hora de tratar con ellos o trabajar con ellos, ¿no?

Si, en la paciencia que tienen, es en general menor, si, y la tolerancia a la frustración, se frustran fácilmente entonces hay que saber que los tiempos tienen que ser diferentes también. Las sesiones en infantil se considera que son tres cuartos de hora, tres cuartos de hora es una barbaridad en general, eh... lo es para nosotros como personas adultas mantener la concentración, entonces todo esto habría que reglarlo mucho mejor, y darse cuenta de cual es el tiempo en el que él va a disfrutar, porque yo creo que lo primero que hay que darse cuenta, es que estos niños deben venir al colegio felices, y entonces conseguiremos cosas. ¿Qué cosa fundamentalmente? Su autonomía, que le va a dar la felicidad, osea la felicidad es lo primero, buscar su felicidad, lo que sea la felicidad para cada uno es diferente ¿no?, pues para estos niños también. Para esto además de conocimientos hay que tener intuición, sensibilidad, humanidad...

7. ¿Qué estrategias utilizas para adaptar o diseñar los juegos a las necesidades individuales de los niños con autismo?

En base a sus capacidades, yo vuelvo a lo mismo, potenciar sus capacidades, cuál es su mejor capacidad y potenciarla, y utilizarla para cualquier juego que crees. Eh... hay juegos que pueden servirnos para todos los niños en general, y niñas, eh.. por ejemplo, el perseguirse a todos les gusta, ¿verdad?, igual tenemos un punto de animalidad también, eso no hay que olvidarlo entonces... los animales se persiguen, las personas juegan también a perseguirse, con objetos, toma esto es mío, te lo voy a coger, se lo doy a otro... y en estas cosas entran, pero hay que tener mucha paciencia, entonces cuando algo no funciona, no es que esté mal diseñado siempre, hay que insistir un poquito, siempre y cuando no cree sufrimiento. Si creas sufrimiento, no creo que vayas a cosechar nada bueno. Tu te quedarás satisfecha de que has conseguido algo, ¿no?, pero eso es un poco por vanidad, por orgullo... pero en realidad la

finalidad no debe ser que tu te sientas satisfecha, sino que el niño sea feliz aprendiendo. Y volvemos con su autoestima, ellos tienen autoestima, aunque a veces no lo manifiesten, pero se les nota, si tienes tiempo para mirarlos a los ojos, observarles, te das cuenta como están más contentos, ese brillo en la mirada, pues eso hay que saber diferenciar, lo que es el hedonismo de lo que es la felicidad, ¿no? Osea... (sonrisa).

¿Y para que sean inclusivos?

Pues vuelvo a decir lo mismo, en este caso se trata de ver el juego que tu has diseñado, cual es la parte de que más le vaya a interesar a este niños, en función a su capacidad, luego tenemos un juego ya diseñado, y ahora hay que transformarlo en algo para que sea inclusivo. Primer factor, ver que capacidad tiene este niño para poder sentirse a gusto en este juego, y en los demás no les va a importar nada, la cosa es que tu desde el primer día ya lo tengas previsto, ya lo hayas diseñado. Si tu lo presentas un día y luego intentas cambiarlo, ni unos ni otros van a querer entrar en el, porque nó, porque era de otra manera, osea su primera impresión en los niños es fundamental y se les queda en la memoria y luego se pueden enfadar si les cambias las normas. Entonces, no precipitarse, para eso, cuando empezamos el curso, tenemos una semana que no hay niños, es una semana que se debería dedicar a trabajar en ello.

A planificar todas las actuaciones.

Cosas de estas, detalles, para eso reuniones del equipo interdisciplinar que debe incluir a TODOS los miembros.

Entonces, bajo tu punto de vista no se ha logrado esa planificación, esa colaboración, esa cooperación?

No, no, no porque si esa semana la dedicamos a cuestiones ludicas (risas), de decir, como no hay niños nos saludamos, que tal las vacaciones, etcétera... a un buenismo en ves de enfrentarnos en un momento dado, nos tenemos que coordinar y esto a ti igual no te va a gustar, pero va a tener que ser de esta manera para que todo cuadre, y ahora vamos a ponernos de acuerdo en ir todos en la misma dirección, que haya coherencia, porque si no hay coherencia, es una locura, bueno y hay cosas como la forma de hablar a los niños, cómo se les explica las cosas, tu no puedes decir a un niño cállate, no grites, gritandole tu... por ejemplo. Todo esto uno se tiene que entrenar en ello, se tiene que adiestrar a si mismo, mi carácter puede ser el que sea, pero mi profesión es la que es, entonces como esta es mi profesión, tendré que, estas cosas de mi carácter que no son buenas para la docencia, suavizarlas, potenciar otras... osea no es todo a base de formación, de estudiar y tal, que eso es importante, sino que luego es super importante cómo nos manifestamos con los niños. Cosas sutiles que son muy importantes como es el tono de voz, modular todo eso, la calma, esa energía tranquila...

Eso influye mucho ¿no?, con los niños en general, pero con los niños con autismo aún mas. El conocerles y el tener ese tacto, esa cercanía claro, porque si el niño no se siente cómodo, no vas a conseguir nada con el.

Claro, por eso los inicios son muy importantes. Si el relaciona el colegio como algo desagradable, va a ser muy difícil darle la vuelta a eso, entonces las valoraciones no se pueden hacer a salto de mata, hay que hacerlas con calma, tener un informe previo, luego ver si ha habido algún cambio respecto al año anterior que a veces los hay, y todo eso detectarlo. Hay que hacer las cosas con planificación y con calma.

8. ¿Consideras que el juego es una herramienta que favorece el aprendizaje inclusivo de niños con autismo en aulas ordinarias?

Totalmente, la principal herramienta, el juego, si, y aquí tampoco diferenciaria de ACNEEs y no ACNEEs. Pero bueno, el juego no tiene porque ser todo que siempre me lo tengo que pasar super bien (risas), es algo... Y saber que a veces gano y a veces pierdo, entonces eso también hay que educarlo, la frustración hay que educarla también. Y luego pues hay cosas en el juego como puede ser la higiene mental, hay juegos que pueden potenciar la higiene mental y eso yo creo que debiera ser el principal objetivo de infantil.

¿A qué te refieres con higiene mental?

La higiene mental es cuando un niño se siente muy triste y no sabe salir de ahí, o se enfada y no sabe salir de ahí... y el modelo de los adultos no les refleja la solución, sino todo lo contrario... muchas veces observas los adultos, como ellos depende del día que tengan, la clase funciona de una manera o de otra y eso no puede ser. Higiene mental, pues es como la higiene del cuerpo, eso es fundamental para la autonomía, es control, es limpieza también de todo aquello que nos turba, todo eso nos tenemos que limpiar de ello.

¿Saber evitar también esos pensamientos que te...?

Obsesivos, por ejemplo que nos entristecen, eh, resolución de conflictos, etcétera.

¿En qué espacios y tiempos extraaularios se hace más evidente? (Recreo, sala de psicomotricidad)

En los espacios... en el recreo es complicado en los niños con trastorno del espectro autista porque son muy individuales, y además necesitan. En clase se les ha estado intentado enseñar, sientate, no hagas esto, no hagas lo otro... entonces claro en el patio si tu sigues así... tienes que dejarles un poco esa libertad y dejarles, que ellos estén como les gusta estar, algún rato necesitan estar solos, lo necesitan, es vital para ellos, y si, los puedes ver alomejor sentados en un rincón y hay quien se preocupa, y alomejor para su higiene mental es fundamental, aislarse un poco, y ahí hay que darles distancia, no hay que estar siempre encima. ¿En qué otros

espacios? Pues en el juego, donde el se vaya a sentir que es de los mejores de la clase, ahí lo vas a encontrar feliz y va a aprender.

En la sala de psicomotricidad, ¿por ejemplo?

Por ejemplo... en la sala de psicomotricidad se tiende mucho también a aislarlos y además son sitios donde están protegidos, porque en algunos casos... por eso no debemos ponerle la etiqueta y ya está, eh... se autolesionan, eh... lesionan a los profesionales que trabajan con ellos, a los demás compañeros... ahí en psicomotricidad son colchonetas, donde es raro que haya un peligro, y no suelen tender a la agresión, entonces se utiliza para eso fundamentalmente, pero no se potencian juegos donde todos participen en lo mismo, y no juegos de reglas, porque muchas veces se pretende que se incluyan, en juegos en psicomotricidad donde hay unas reglas muy marcadas, vamos a pasar por aquí, ahora vamos a saltar allá, cuando yo diga no se qué vosotros dais una voltereta... que no, no porque si los juegos de reglas no son su fuerte, no vamos a utilizar el juego de reglas en psicomotricidad.

¿Porqué las reglas les cuesta mucho asimilarlas y comprenderlas, no?

Efectivamente.

Entonces en la sala de psicomotricidad porque se les da libertad de actuación y no se les dirige el juego ni la actividad que tienen que hacer.

Eso, eso es muy importante para ellos también, pero se podrían diseñar juegos que participaran todos, para eso hay que de nuevo escuchar a la persona que trabaja con ese niño, por que él sabe.

Claro, es la persona que más lo conoce, ¿no?, el que ha pasado más tiempo...

Claro, en cambio, otro tipo de profesionales saben mucho la teoría e intentan implementarla, partiendo de que la pedagogía es una ciencia, entonces como que va a funcionar esto porque funcionó en otros casos... (risas).

9. ¿Cuáles son los recursos o materiales específicos que consideras especialmente efectivos para implementar este método inclusivo?

Eh... cualquier material es suficiente, eh... no es necesario gastarse mucho dinero para encontrar materiales que puedan servir, hemos ir a los de toda la vida, si con una caja y un palo podemos crear un juego. Esque hoy en día se tiende a decir que carecemos de recursos, de recursos materiales y no es verdad... se gasta mucho dinero en cosas que realmente luego no les das una utilidad práctica, son bonitos, pero no es necesario, lo que hay que tener es creatividad, ser creativos. Hoy en día con las nuevas tecnologías que tenemos unas pizarras digitales fantásticas en todas las aulas, hay que ver como se están utilizando y para estos niños

podrían ser un material precioso, y sin embargo, en mi opinión, no se están utilizando debidamente, y en psicomotricidad exactamente igual.

Y, ¿cómo mejorarías ese uso de las TICs?

Con creatividad.

¿Para la inclusión, para el aprendizaje, o para ambas?

Para el aprendizaje en general, podríamos empezar por el conjunto grande (risas), del aprendizaje en general de todos los niños, porque yo creo que es la única manera de tener una mentalidad inclusiva. Osea, no diseñarlo todo específicamente desde el principio para ellos, sino que primero para la totalidad, ¿cómo? Siendo creativos. Tiene muchas posibilidades, tu puedes coger a cualquier alumno, alumno, llamarlo a la pizarra, escribir su nombre, ver la hora que es, relacionar figuras geométricas, a ver cómo lo hace, y aquello puede quedar grabado, pues con los ACNEEs exactamente igual, y además ahí, por contraste, nos daríamos cuenta de que muchos casos sus capacidades son superiores a las del resto del alumnado.

Claro, pero antes siempre tienes que conocer sus características, ¿no?

Sí, pero una forma de conocerlos con el juego, es por ejemplo con las pizarras digitales de las que disponemos, y además vamos a ir viendo su evolución, y vamos a poder contrastar con el resto para darnos cuenta de que aquí tiene una capacidad superior al resto, vamos a utilizarla, y todo esto queda grabado. Es una forma de utilizar las TICs, pero el día que se estropean la pizarra o se va la luz, tenemos que ser creativos también. Las nuevas tecnologías es un arma de doble filo, osea tienen que ser una herramienta pero no siempre son imprescindibles, y el día que nos fallan ya no sabemos que hacer, debemos ser creativos...

¿Consideras por ejemplo que los recursos artísticos, motrices o musicales favorecen...?

Totalmente, yo utilizaría la música muchísimo más, lo que es el ritmo, pero no la música entendida como canciones que nos gustan a nosotros y creemos que son propias de niños y tal, para mi eso es un error. El ritmo no necesita que sea una canción popular o muy conocida o esté de moda para que sirva, las palmas, los dedos, instrumentos básicos como los crócalos, los platillos, un tambor, y enseñarles el ritmo y ahí entran el baile también es un juego y también habría que potenciarlo muchísimo más. Ahí en el baile todos somos iguales, no tiene porque haber normas para bailar, ¿verdad?, hay gente que sí que tiene que bailar de una determinada manera, pero creo que eso es un error, hay que disfrutar con ello, expresión corporal tiene el baile, tiene ritmo y además hay un acompañamiento con la música... yo creo que eso se debería potenciar mucha más.

10. Para concluir, ¿qué recomendaciones darías a otros docentes que deseen implementar la educación inclusiva mediante el aprendizaje basado en el juego en un aula con un niño con autismo?

La escucha, la escucha y la coordinación, eh... tu puedes tener una idea preconcebida, y darte cuenta, te deberías dar cuenta de que puede funcionar o no, la experiencia de los demás, eso no significa los años acumulados trabajando en algo, sino una experiencia racional (risas), y la formación continua debería ser absolutamente obligatorio y para todos. Si yo por ejemplo soy tutor de un aula, me encuentro con un niño que hasta ese día no sabía nada de el más que una valoración, y hay unos profesionales que han trabajado con el, debería escuchar a esos profesionales... La soberbia es mala consejera, en general (risas).

Si... para todos los ámbitos de la vida.

Para todos los ámbitos de la vida, pero en la educación yo creo que sobretodo, porque si yo no soy capaz de reconocer mis errores, voy muy mal... además me voy a hacer daño a mí mismo, porque me voy a frustrar, no voy a conseguir nada, entonces bueno está muy bien tener una idea al principio un poco genérica de lo que es el trastorno del espectro autista, pero como parte de esa formación, se debería incluir que cada niño es un mundo, da igual si es ACNEE o no, no nos olvidemos de eso. Que todos deberían ser felices, y que nosotros estamos aquí para facilitar esa felicidad.

¿Dirías algunas pautas a una persona que quiera...?

Las pautas... las que acabo de decir, yo no voy a dar unas pautas genericas...

Me refiero a por ejemplo, primeramente conocer al niño, ayudandome también de los demás profesionales que te van a dar información...

Eso si, observación, sin prisa, observarlo, ver sus reacciones, y para eso hay que estar con el niño, no puedes estar 5 minutos, 10 minutos y con eso sacar una conclusión, que esto es lo habitual, porque para empezar, el niño cuando hay alguien nuevo que solo está con el un rato, se suele comportar de una manera diferente. Si esa persona es la que valora y dice al resto las pautas a seguir, vamos por un camino erróneo, eso es lo normal en cualquier niño, en estos también, llega un profesor nuevo, una profesora nueva y su comportamiento cambia, viene alguien a valorarle del creena, los recursos educativos de navarra, su comportamiento cambia. Si de ahí sacamos conclusiones vamos a ir mal. Escucha y coordinación.

Vale, pues muchas gracias, ya hemos terminado.

De nada.