

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Mejora de la inclusión del alumnado con TEA a través de un programa de juego.

Máster Universitario en Psicopedagogía

Autora: Cristina Condomina Soriano 45913121-S

Tutor: José Luíz Barrios Roda



ÍNDICE

1. RESUMEN Y PALABRAS CLAVE	3
2. MARCO TEÓRICO	4
2.1. BREVE REPASO HISTÓRICO DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA	4
2.2. CRITERIOS DE DIAGNÓSTICO SEGÚN EL DSM-5	6
3. EL JUEGO EN EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA	9
3.1. IMPORTANCIA DEL JUEGO	9
3.2. DESARROLLO DEL JUEGO EN NIÑOS NORMOTÍPICOS Y NIÑOS CON TEA	10
3.3. DIFICULTADES EN EL JUEGO DE LOS NIÑOS CON TEA	12
3.4. ASPECTOS DEL JUEGO EN EL TEA	14
4. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE INTERVENCIÓN	19
4.1. CARACTERÍSTICAS DEL ESPACIO DE COMEDOR	19
4.2. ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO DE COMEDOR	20
5. JUSTIFICACIÓN DEL PROGRAMA	21
6. PRESENTACIÓN DE LOS CASOS	22
7. PROCEDIMIENTO DE ACTUACIÓN	24
8. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	25
A) ENTREVISTAS	26
B) ENCUESTAS	27
C) REGISTRO DE OBSERVACIÓN	27
D) TEST DE EVALUACIÓN DE LA AGRESIVIDAD ENTRE ESCOLARES: BULL-S	28
9. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	30
9.1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	30
9.2. PROGRAMA DE JUEGO MÁS ADECUADO PARA LA INTERVENCIÓN	30
9.2.1. ÁREAS TRABAJADAS EN CADA JUEGO	32
9.2.2. ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA DE JUEGO	33
9.3. PROGRAMA DE JUEGO AJUSTADO AL CONTEXTO	40
9.2.1. ÁREAS TRABAJADAS EN CADA JUEGO	41
9.2.2. ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA DE JUEGO	41
10. RESULTADOS	43
11. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	50
12. NUEVA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	51

13. BIBLIOGRAFÍA	53
14. ANEXOS	55
ANEXO 1. GUIÓN DE LAS ENTREVISTAS	55
ANEXO 2. ENCUESTAS	62
ANEXO 3. REGISTRO DE OBSERVACIÓN	64
ANEXO 4. TEST BULL-S	65
ANEXO 5. DESCRIPCIÓN DE LOS JUEGOS/ACTIVIDADES	66
ANEXO 6. DESCRIPCIÓN DE LAS ÁREAS TRABAJADAS EN LOS JUEGOS	71
ANEXO 7. ÁREAS EN LAS QUE SE CENTRA CADA JUEGO DEL RINCÓN DEL TEATRO	76

1. RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

En el presente trabajo, se ha llevado a término una propuesta de intervención con el alumnado de 3º de Educación Primaria, centrándose especialmente en dos casos diagnosticados de Trastorno del Espectro Autista (TEA). Este trastorno conlleva ciertas características: déficits persistentes en la comunicación e interacción social y patrones restringidos y repetitivos de conductas, actividades e intereses, así como el déficit intelectual o problemas de lenguaje comórbidos que puedan presentar. Estos rasgos, son trasladados a todos los ámbitos de estos sujetos, entre ellos, el juego, por lo que los niños y niñas con TEA imprimen en él todas estas dificultades. De esta manera, el juego está pintado de azul. Ahora bien, en el entorno educativo, esta problemática puede verse incrementada, especialmente en el espacio de comedor, ya que se trata de un momento que no suele estar estructurado, que presenta una gran estimulación sensorial y las actividades extraescolares no suelen contemplar los posibles déficits de cierto alumnado. Entonces, si sumamos la problemática intrínseca al trastorno más las características contextuales, el espacio de comedor se convierte en un entorno nada propiciador a la sociabilización y convivencia con los demás niños. Por todo ello, se plantea un programa de juego en el que se modifique el contexto espacial y temporalmente con el fin de conseguir un grado de inclusión de estos niños y niñas con TEA. Por otro lado, como objetivos específicos, se plantea aumentar la participación e interacción del alumnado con TEA en el juego, mejorar su aceptación social en el grupo de iguales y reducir los problemas de conducta.

A lo largo del programa de intervención, se han recabado datos de varias fuentes e instrumentos que permiten valorar los resultados. En este caso, se ve una mejora en la participación e interacción y en la aceptación social. Sin embargo, los problemas de conducta aumentan en uno de los casos y en ninguno de ellos se observa una mejora en la inclusión social, ya que un caso sigue aislado/a y el otro sigue rechazado/a

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista, juego, inclusión, participación, interacción, aceptación social, problemas de conducta.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Breve repaso histórico del Trastorno del Espectro Autista

Tal como indica Drenth (2018), las historiografías del fenómeno del Espectro Autista, señalan a dos hombres como los pioneros en este Trastorno: el psiquiatra austro-húngaro Leo Kanner (1894-1981) y al pediatra austríaco Hans Asperger (1906-1980), puesto que las primeras descripciones, consolidadas como relevantes, sobre lo que actualmente denominamos Trastorno del Espectro Autista, corresponden a sus publicaciones (Artigas-Pallarès y Paula, 2012). Sin embargo, serían autoras como Lorna Wing o Uta Frith quienes difundirían y popularizarían sus hallazgos (Vidirales y Zamora, 2015).

Según Artigas-Pallarès y Paula (2012), no cabe duda de que individuos de características similares a las identificadas por estos autores han existido siempre, pero en el paso de la historia, han evolucionado las creencias acerca de ellos. De hecho, en las primeras referencias escritas respecto a este trastorno, los describían como espíritus sin alma o que estaban poseídos por el diablo. Sin embargo, el vocablo “autismo” no fue utilizado en la literatura hasta 1911 por Paul Eugen Bleuler, quien introdujo este término para referirse a una alteración propia de la esquizofrenia, la cual implicaba un alejamiento de la realidad externa. Ahora bien, la incorporación del término “autismo” tal como lo conocemos ahora, se debe a Leo Kanner en su artículo *"Autistic disturbances of affective contact"* de 1943, en el cual asignó la denominación de “autismo infantil precoz” (Artigas-Pallarès y Paula, 2012). Kanner realizó un estudio con 11 niños y niñas (en adelante niños), de los cuales destacó que aunque no tenían una base cognitiva pobre, presentaban conductas poco adaptativas y problemas de comunicación y lenguaje. Además, tenían dificultades en la interacción y reciprocidad social, así como problemas secundarios de sueño y alimentación (Vidirales y Zamora, 2015). Un año después de la publicación de dicho artículo, en 1944, Hans Asperger publicó observaciones muy similares a las de Kanner, utilizando el término “psicopatía autista”. Los pacientes identificados por Asperger se caracterizaban por: falta de empatía, poca habilidad para hacer amigos, lenguaje pedante o repetitivo, pobre comunicación no verbal, interés desmesurado por ciertos temas y torpeza motora. Asperger los solía denominar “pequeños profesores” ya que destacaba su capacidad

para hablar de sus temas favoritos de modo sorprendente y preciso (Artigas-Pallarès y Paula, 2012).

Los trabajos de Asperger fueron largamente ignorados por la psiquiatría y la neurología en muchos países por el hecho de estar publicados en alemán. Esto cambió cuando Lorna Wing los tradujo al inglés en 1981, a la cual se atribuye el término de “síndrome de Asperger”. Esta autora, también introdujo el concepto de “Trastorno del Espectro Autista”, concepto bajo el cual se engloba el trastorno de Asperger (Artigas-Pallarès y Paula, 2012).

Previamente, Lorna Wing y Judith Gould hicieron un estudio y sugirieron una nueva forma de percepción del autismo en 1979, a la que denominaron la tríada de afectación del autismo, puesto que definían el trastorno a partir de tres características: déficits en la interacción social recíproca, déficits en la comunicación y déficits en la imaginación, asociado a un patrón de conductas rígidas y repetitivas. El retraso mental aparecía como una dimensión distinta. Estos datos ponían en evidencia que no se podían establecer unos límites categóricos entre los distintos pacientes detectados; y que en realidad las manifestaciones del autismo se distribuían como un continuo (Artigas-Pallarès y Paula, 2012).

El DSM-IV (APA, 1994), y otros manuales de la época, tienen en cuenta esta tríada para diagnosticar el Trastorno Autista y el Trastorno de Asperger. Ahora bien, en el paso de los años, han surgido estudios acerca de estos trastornos que ha llevado a hacer cambios en el Manual Diagnóstico y estadístico de los Trastornos Mentales. Los cambios más significativos del DSM-IV-TR al DSM-5 en lo que respecta al autismo son:

- No se engloban en la categoría “Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD)” sino que pasa a ser una única categoría: “Trastorno del Espectro Autista (TEA)”.
- Los trastornos progresivos (Trastorno de Rett y Trastorno desintegrativo infantil) desaparecen por ser considerados una enfermedad neurológica, ya que el TEA no es una enfermedad sino que se trata de una constitución genética distinta.
- Dentro de la categoría TEA se establecen grados de severidad, es decir, los sujetos diagnosticados como “Trastorno autista” pasan a ser “TEA de grado 3”,

siendo este grado el más grave. Aquellos que estaban bajo la etiqueta de “Trastorno de Asperger” pasan a ser “TEA de grado 2”, que es el grado intermedio de severidad. Por último, los sujetos que tenían como diagnóstico “Trastorno generalizado del desarrollo no especificado”, pasan a ser “TEA de grado 1” o “Trastorno de la Comunicación Social” si no cumplen el criterio B (patrones restringidos y repetitivos de conductas, actividades e intereses).

- Se debe especificar si el TEA es comórbido con la Discapacidad Intelectual o con un Trastorno del lenguaje.

Sin embargo, las investigaciones sobre el TEA todavía tienen un largo camino por recorrer pese a los progresos experimentados en el conocimiento de las últimas décadas. Así pues, en los últimos años se vienen reclamando ajustes en la definición del autismo y de los TGD, así como también en la precisión y cuantificación clínica de sus límites, ya que son imprecisos (Gómez y Torres, 2014).

2.2. Criterios de diagnóstico según el DSM-5

Según el manual DSM-5 (APA, 2013), los criterios que se deben cumplir para ser considerado Trastorno del Espectro Autista, son los siguientes:

A. Déficits persistentes en la comunicación e interacción social a lo largo de múltiples contextos, manifestado por los siguientes síntomas, actuales o pasados:

A.1. Déficits en la reciprocidad socio-emocional (empatía) por ejemplo:

- Aproximación social poco frecuente y dificultades en mantener el intercambio en una conversación.
- Intercambio reducido de intereses, emociones o afecto.
- Fracaso en el inicio o respuesta ante la interacción social.

A.2. Déficit en las conductas comunicativas no verbales usadas en la interacción social (gestos), por ejemplo:

- Desajuste entre la comunicación verbal y no verbal.
- Anomalías en el contacto ocular, el lenguaje corporal o déficit en la comprensión y uso de gestos.
- Ausencia total de expresiones faciales y comunicación no verbal.

A.3. Déficit para desarrollar, mantener y comprender relaciones.

- Dificultades en ajustar la conducta a contextos sociales variados.
- Dificultades en compartir juego imaginativo o en hacer amigos.
- Ausencia de interés por sus iguales.

B. Patrones restringidos y repetitivos de conductas, actividades e intereses, que se manifiestan en, al menos dos de los siguientes síntomas, actuales o pasados:

B.1. Movimientos motores, uso de objetos o habla estereotipados o repetitivos:

- Movimientos motores estereotipados simples.
- Movimientos motores estereotipados complejos.
- Alinear objetos.
- Dar vueltas a objetos.
- Uso repetitivo de objetos.
- Quedarse en parte del objeto.
- Ecolalia.
- Frases idiosincráticas.

B.2. Insistencia en la monotonía (invarianza), adherencia inflexible a rutinas o patrones de comportamiento verbal y no verbal ritualizado:

- Malestar extremo ante pequeños cambios.
- Necesidad de comer siempre lo mismo.
- Dificultades con las transiciones (horarios, actividades).

- Patrones de pensamiento rígidos.
- Rituales para saludar.
- Necesidad de seguir siempre el mismo camino.
- Necesidad de realizar acciones en la misma secuencia de acciones.
- Decir una cosa utilizando las mismas palabras siempre y en el mismo orden.

B.3. Intereses altamente restringidos, fijo, que son anormales por su intensidad o su foco.

- Intereses excesivamente circunscritos o perseverantes.
- Intereses especialmente extraños por su foco para su edad.
- Apego excesivo o preocupación excesiva con los objetos inusuales.

B.4. Hiper o hipo reactividad sensorial o interés inusual en aspectos sensoriales del entorno:

- Respuesta adversa a sonidos o texturas específicas.
- Indiferencia aparente al dolor/temperatura.
- Oler o tocar objetos en exceso.
- Fascinación por las luces u objetos que giran.

C. Los síntomas se deben manifestar en el periodo de desarrollo temprano.

D. Los síntomas provocan alteraciones clínicamente significativas en el área social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.

E. Las alteraciones no se explican mejor por una Discapacidad Intelectual o por un Retraso Global del Desarrollo.

Además, se debe concretar si existe alguna comorbilidad con otro trastorno (discapacidad intelectual o un trastorno del lenguaje), y la gravedad. En cuanto a esta última, se establecen tres niveles en función de las necesidades de apoyo y la afectación de las áreas A (CIS) y B (patrones):

NIVEL	CIS	PATRONES
N1. Requiere apoyo.	Dificultades para iniciar interacciones, respuestas fallidas a las interacciones de los demás.	La inflexibilidad causa interferencia en uno o más contextos.
N2. Requiere un apoyo sustancial.	Déficits a nivel verbal y no verbal. Escasos o atípicos inicios de interacción y respuestas, incluso con apoyos.	Las dificultades resultantes de la inflexibilidad y la invarianza, incluso con apoyos, son evidentes. Interferencia notable en diferentes contextos.
N3. Requiere un apoyo muy sustancial.	Déficits severos en comunicación verbal y no verbal. Inicia muy pocas interacciones y responde mínimamente a los intentos de interacción de los demás.	La extrema dificultad para aceptar cambios u otros comportamientos restrictivos interfiere notablemente en todas las esferas en general. Gran dificultad para cambiar el fondo de interés o la conducta.

3. EL JUEGO EN EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

3.1. Importancia del juego

Tal como indican Decroly y Monchamp (1983), el juego es una de las pocas actividades que se han mantenido en el tiempo. Desde las antiguas civilizaciones se pueden encontrar indicios de juegos, por lo que parece que el juego es intrínseco en el hombre, el cual se ha intentado definir como una actividad esencial del ser humano o como ejercicio de aprendizaje. Asimismo, si se contempla a un niño o niña (en adelante niño), se puede observar que desde su nacimiento prácticamente, se divierte con el juego (García y Llull, 2009).

Según García y Llull (2009), el juego le permitirá al niño poner en funcionamiento los mecanismos de su imaginación, desarrollar su creatividad, expresar su forma de ver el mundo que le envuelve y potenciar la actividad cognitiva y psicomotriz. Además, el niño podrá relacionarse con los adultos y sus iguales a través del juego, así pues, facilitará el desarrollo afectivo y la socialización. Por todo esto, dichos autores conciben el juego como uno de los medios más poderosos que poseen los niños para aprender nuevos conceptos y habilidades a través de su propia experiencia.

Ahora bien, la actividad de jugar, se da en mayor frecuencia en el momento que el niño tiene conocimiento sobre sí mismo, del mundo físico y social, así como de los sistemas de comunicación, por tanto es de esperar que se halle altamente relacionado con estas áreas de desarrollo (Garvey, 1985). Además, hay que tener en cuenta que los juegos van a ir cambiando según las preferencias y edades de los niños o según si se practican individualmente o en grupo. De todos modos, tal como indican García y Lull (2009), el juego puede ser mucho más que un simple entretenimiento, ya que ayuda a crecer en diversas áreas tal como se ha comentado anteriormente, por eso, los profesionales de la educación deben conocer en profundidad la importancia del juego, sus características y sus posibilidades psicopedagógicas con el fin de convertirlo en actividades de enseñanza que permitan un aprendizaje altamente motivador para los pequeños y pequeñas (en adelante pequeños).

3.2.Desarrollo del juego en niños normotípicos y niños con TEA

A continuación se presentan las fases del juego por las que pasan los niños con desarrollo normotípico frente a las fases que se dan en los niños con TEA, puesto que para conocer las dificultades de estos últimos, es necesario comparar con un grupo normativo.

DESARROLLO NORMOTÍPICO DEL JUEGO (Piaget y Inhelder, 1982)	DESARROLLO DEL JUEGO EN EL TEA (Torres, 2015 y Cornago, Navarro y Collado, 2013)
<p>1. Estadio sensoriomotor (0-2 años): predomina el juego funcional o de ejercicio, que consiste en realizar juegos con el propio cuerpo (reacción circular primaria) como la succión del propio dedo, o con objetos (reacción circular secundaria) como golpear repetidamente a un juguete. Todo ello se lleva a cabo por las sensaciones físicas que provocan. No pueden entender la permanencia de objetos si no están al alcance de sus sentidos, es decir, una vez el objeto desaparece de su vista, el niño no comprende que ese objeto sigue allí. Al final de la etapa, esta capacidad suelen adquirirla.</p> <p>2. Estadio preoperacional (2-7 años): se caracteriza por la aparición del juego</p>	<p>1. Juego funcional o de ejercicio: uso funcional de objetos cotidianos y de juguetes sencillos, como coches, muñecos, etc. Los manejan simplemente por las sensaciones físicas, entonces buscan aquellos que producen luz, sonido o movimiento. Este juego que pertenece a un desarrollo normal dentro del estadio sensoriomotor suele permanecer en edades más avanzadas en niños con TEA</p> <p>2. Juego presimbólico: se llevan a cabo pequeñas secuencias empleando los objetos por su uso, como barrer con una escoba de juguete.</p>

<p>simbólico, donde el niño representa, de forma simbólica, los roles y las situaciones del mundo que le rodea (“hacer como si”). La visión del niño aún es muy egocéntrica en este momento y prefiere jugar solo, sin embargo, a medida que se consolida el lenguaje, la capacidad de representación y su imaginación, va creando escenarios más complejos e incluye a otras personas en el juego (juego compartido). Otro factor de esta etapa es que no entienden la conservación de la cantidad, es decir, no entienden que la cantidad no cambia cuando cambia su forma. Esto es debido a que se centran en un solo aspecto del objeto.</p> <p>3. Estadio de las operaciones concretas (7-12 años): va disminuyendo el egocentrismo y aumenta la sociabilidad y la capacidad de asimilar y negociar. Esto le permite al niño establecer normas fijas (las cuales no cambian porque no se imaginan el juego de otra manera, por lo que es una etapa de conformidad según Piaget) y llevar a cabo juegos competitivos con un principio y un final determinado. Además, esta etapa está marcada por la capacidad creciente de centrarse en más de un aspecto de un estímulo, pero esta nueva comprensión solo se aplica a objetos concretos (aquellos que ha experimentado con sus sentidos).</p> <p>4. Estadio de las operaciones formales (a partir de los 12 años): los niños comienzan a desarrollar una visión más abstracta del mundo y a utilizar la lógica formal. Pueden aplicar la conservación y la reversibilidad, así como formular hipótesis y ponerlas a prueba.</p>	<p>3. Juego simbólico/de ficción estereotipado: parece que representan una secuencia de acontecimientos que ellos han inventado pero tras una observación prolongada se muestra que siguen la misma secuencia una y otra vez, sin ningún cambio. Esto tendría un equivalente respecto a la etapa de Conformidad mencionada por Piaget (1932), donde se aprende cómo se juega pero no se puede imaginar que el juego puede realizarse de otra forma.</p> <p>4. Juego simbólico/de ficción por atribución: se trata de dotar propiedades ausentes a objetos o situaciones, como simular hacerse un té con una tetera y una tacita de juguete.</p> <p>5. Juego simbólico/de ficción por sustitución: se trata de cambiar unos objetos por otros. Un ejemplo sería emplear un autobús para telefonar. Ahora bien, los niños que presentan TEA con comprensión lingüística altamente desarrollada pueden utilizar mayores representaciones y, por lo tanto, el uso de símbolos les permite generar de manera proporcional mayor juego simbólico.</p> <p>6. Juego de reglas: las limitaciones en el juego de reglas estarán determinadas por la capacidad de atender a las demás personas (comunicación e interacción social), no a las reglas en sí (a menos que haya un déficit en el lenguaje comprensivo).</p>
---	--

Si analizamos esta tabla podemos extraer la siguiente información:

- El estadio sensoriomotor (0-2) del desarrollo normotípico equivale al juego funcional o de ejercicio del desarrollo del juego en el TEA. En este momento se llevan a cabo juegos simplemente por las sensaciones físicas que provocan, es decir, repiten la actividad porque les ha proporcionado placer. La diferencia es que este tipo de juego suele durar hasta los dos años en un niño con desarrollo normotípico, mientras que en niños con TEA suele permanecer en edades más avanzadas.

- El estadio preoperacional (2-7) del desarrollo normotípico engloba el juego presimbólico, el juego simbólico estereotipado, el juego simbólico por atribución y el juego simbólico por sustitución del desarrollo del juego en el TEA. Esta correspondencia se puede explicar porque el estadio preoperacional describe directamente el juego simbólico, mientras que en el desarrollo del juego en el TEA, el juego simbólico se divide en las cuatro fases comentadas anteriormente.
- El estadio de las operaciones concretas (7-12) del desarrollo normotípico equivale al juego de reglas del desarrollo del juego en el TEA ya que es en este momento cuando el niño empieza a jugar a juegos de reglas. La diferencia es que en el desarrollo normotípico los niños no tienen dificultades en seguirlas, mientras que un niño con TEA presenta limitaciones por la capacidad de atender a las otras personas (no por las reglas en sí).
- El estadio de operaciones formales del desarrollo normotípico no presenta equivalencia en el desarrollo del juego en el TEA, esto puede deberse a que los niños con TEA no llegan al nivel de abstracción que los niños con desarrollo normotípico.

Estos datos son de gran ayuda puesto que permiten conocer mejor en qué momento se encuentran los niños con TEA, para posteriormente ajustar los planes de actuación personalizados con más exactitud.

3.3.Dificultades en el juego de los niños con TEA

Antes que nada, los niños con TEA son simplemente niños, por lo que la actividad lúdica no es ajena a ellos. Ahora bien, estos pequeños imprimen en el juego las dificultades en la comunicación e interacción social, los patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, así como el déficit intelectual o problemas de lenguaje comórbidos que puedan presentar (Torres, 2015). De esta manera, el juego está pintado de azul. A continuación, se detallan las dificultades en el juego que pueden presentar los niños con TEA:

- Los déficits en la reciprocidad socio-emocional pueden suponer un problema a la hora de realizar juegos ya que estos niños pueden mostrar acercamientos anormales, pueden tener una disposición reducida por compartir intereses, emociones y afecto o pueden fracasar a la hora de iniciar o responder a interacciones sociales. Estos aspectos pueden dar lugar al rechazo por parte de sus iguales, dificultando así el juego.
- Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales, como la dificultad para integrar conductas comunicativas verbales y no verbales o las anomalías en el contacto visual y lenguaje corporal también pueden suponer un problema en el juego porque muchos de ellos requieren estas habilidades.
- Los niños con TEA también tienen dificultades en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de la relaciones, es decir, pueden tener dificultades para ajustar su comportamiento a los diferentes contextos, pueden presentar limitaciones para compartir juegos imaginativos o hacer amigos o simplemente pueden no tener interés por otras personas. Todo esto resulta esencial a la hora de jugar.
- Los movimientos motores, el uso de objetos o habla estereotipados o repetitivos característicos de los pequeños con TEA puede dar lugar a que no realicen el juego correctamente y que por tanto, los demás niños no quieran jugar con ellos.
- El hecho de que insistan en la monotonía (invarianza) y que se adhieran de forma inflexible a las rutinas, puede provocar que no quieran conocer juegos nuevos. Esto no quiere decir que el juego en sí no les guste, sino que esta novedad se escapa de lo que están acostumbrados, pero puede que cuando lo descubran y se integre en su rutina, les encante.
- Los intereses de los niños con TEA suelen ser altamente restringidos y fijos, anormales por su intensidad o su foco. Así pues, puede no interesarles el juego que se les presenta y por tanto, que no quieran jugar.

- Los pequeños con TEA son hiper o hipo sensibles, por lo que pueden jugar simplemente por las sensaciones físicas que les provocan los juegos. Aunque es una fase que también se da en el desarrollo normotípico, en los niños con TEA persiste más tiempo (Torres, 2015).
- La comprensión lingüística puede ser una limitación a la hora de realizar juego simbólico, es decir, los niños que presentan TEA con comprensión lingüística altamente desarrollada pueden utilizar mayores representaciones y, por lo tanto, el uso de símbolos les permite generar de manera proporcional mayor juego simbólico. En cambio si existen déficits en la comprensión lingüística, las representaciones son más limitadas, al igual que el uso de símbolos, por tanto se da menor juego simbólico (Torres, 2015).
- Las limitaciones en el juego de reglas estarán determinadas por la capacidad de atender a las demás personas (comunicación e interacción social), no a las reglas en sí, a menos que haya un déficit en el lenguaje comprensivo (Torres, 2015).

Aunque es necesario conocer sus dificultades, no hay que olvidar que también es importante saber sus puntos fuertes, ya que una intervención que combine ambos aspectos tiene más posibilidades de éxito.

3.4.Aspectos del juego en el TEA

Seguidamente, se recogen una serie de ejercicios, estrategias y materiales relacionados con el juego que han sido trabajados durante seis años por una madre con su niño con TEA, por tanto son fruto de su experiencia personal (Cornago, Navarro, y Collado, 2013). Todos estos aspectos son de gran utilidad a la hora de proponer un programa de intervención.

<p>Interacción básica</p>	<p>Normalmente los padres imitan a sus hijos como forma de juego temprano y de interacción, aspecto que también es bueno con los niños con autismo ya que los padres van dotando de sentido sus juegos y los van estructurando con pautas. Así, se establecen las bases de interacción y luego será más sencillo que el niño imite a los padres, para posteriormente avanzar en el juego funcional y el lenguaje.</p> <p>Cuando se imitan sus acciones o sus sonidos, es importante introducir alguna actividad o sonido nuevo adecuado a la situación y teniendo en cuenta los</p>
----------------------------------	---

	<p>intereses del niño para que esté motivado en el juego.</p> <p>Ejemplos: cucú-tras, corre corre que pillo, pompas de jabón, juegos con las manos, bailar, etc.</p>
El gesto de señalar	<p>Antes de empezar a trabajar de forma estructurada con el niño, hay que ayudarlo a hacer el gesto de señalar con sentido.</p> <p>¿Por qué es importante señalar?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiene una función comunicativa • Tiene la funcionalidad de atraer la atención de otra persona sobre algo que interesa • Permite aprender que las acciones tienen un afecto • Supone también la interpretación de un gesto (código no verbal) cuando se sigue con la mirada lo que señala otra persona • Es la base para desarrollar después la atención compartida <p>Pasos para enseñar a señalar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que sea consciente de su dedo índice. 2. Que señale si quiere alguna cosa (protoimperativo) 3. Señalado a distancia. 4. Señalar para escoger entre varios objetos. 5. Señalar y contacto visual. 6. Señalar para mostrar (protodeclarativo).
La imitación como base del aprendizaje	<p>La imitación les ayuda a integrar los conocimientos, por eso es importante. Así pues, la adquisición del lenguaje dependerá en gran parte de la capacidad de imitación del niño. Además, al imitar se vuelven más sociables y comienzan a mostrar habilidades nuevas, por lo que se puede concluir que la imitación es la base del aprendizaje.</p> <p>El sistema de trabajo es: el adulto realiza una acción, pide que lo haga el niño y si lo hace (con o sin ayuda) recibe recompensa. Tenemos que lograr que el niño mire, que imite y reforzar.</p> <p>Los niños aprenden antes a imitar actos sencillos usando objetos como un coche (haciendo rún-rún). Luego aprenden a imitar actos donde el objeto no cumple su función (golpear la mesa con una baqueta en vez de golpear el tambor). Posteriormente, imitan movimientos corporales, movimientos faciales, se introduce la lateralidad, series de dos o más ejercicios, la imitación de acciones representadas en fotos y la imitación con modelos.</p>
El tacto y las primeras destrezas corporales	<p>Es importante que acepten el contacto corporal y mejoren el sentido del tacto, por ello se hacen ejercicios como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rodar encima de distintos materiales. - Preparar un cuaderno de texturas. - Preparar una caja sensorial. - Hacer masajes. - Dar abrazos de oso. - Andar descalzos. - Jugar con plastilina. - Jugar con pintura de dedos. - Jugar con espuma de afeitar.

	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer objetos por su tacto.
Motricidad fina y coordinación visomotriz	<p>Algunos niños con autismo tienen dificultades con la pinza digital, por eso se recomiendan diferentes ejercicios: sacar objetos, pelar mandarinas, etc.</p> <p>Además, es importante que coordinen la motricidad y la percepción visual para la ejecución de una actividad: encajables o movimientos de coordinación.</p>
Las primeras palabras	<p>Hay dos componentes fundamentales en el lenguaje: la comprensión y la expresión. Es la primera la que precede a la segunda. Se provoca la atención del niño y se le da una orden. Cuando la hace, se le recompensa. Es importante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hablar poco, con órdenes precisas y claras. • Hablar de frente, contacto visual. • Esperar un tiempo prudencial. • Usar gestos, mímica. <p>Reforzar lo que diga el niño.</p>
Identificar, asociar, clasificar y otros aspectos de la cognición.	<p>Se le debe enseñar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El tamaño de forma estructurada. - El color. - La forma. - Emparejar e identificar. - Asociar. - Clasificar y ordenar por categorías.
El juego con juguetes	<p>La primera etapa del juego con juguetes es aprender a utilizar los juguetes con causa-efecto. Se trata de que aprendan que sus acciones pueden causar algo observable en los juguetes, por lo que mostrarán más interés. Luego se trata de ir consiguiendo poco a poco el juego funcional, alejado de estereotipias, para pasar a juego simbólico y fomentar la imaginación y la fantasía. Posteriormente, se introducen dos o más juguetes en la misma actividad y guiones de juego como jugar a cocinar. Finalmente, se incluyen los juegos de reglas, que son fundamentales en el desarrollo de habilidades sociales y de la conducta de juego. Para que el niño tenga claro cuál es el objetivo del juego, es conveniente que primero se trabajen en un contexto estructurado y con una intervención directa del adulto para entrenar al niño.</p> <p>El juego de reglas aporta varios beneficios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es un elemento socializador • Mejora conductas, pues se enseña a ganar y perder, a respetar turnos y normas y a considerar a los otros compañeros del juego • Fomenta el aprendizaje de conocimientos y habilidades. • Favorece el desarrollo del lenguaje <p>Para ayudarle a que comience el juego solo es importante delimitar la zona de juego y tener preparados tableros de comunicación o fotografías para que el niño elija.</p>
La atención compartida.	<p>Para fomentar la atención conjunta, se debe señalar un objeto de interés o esconder juguetes y jugar a buscarlos. El adulto será el modelo del niño. Si el niño habla poco, utilizar objetos que sea capaz de expresar con lenguaje. Si no habla, incentivar el contacto visual y el gesto de señalar, pero siempre el adulto quien</p>

	<p>daría la respuesta reforzando con pictos.</p> <p>Pasos a seguir para lograr la atención compartida:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El niño se interesa por un objeto o persona. 2. El niño te incluye en una actividad. 3. El niño se da cuenta de cambios y lo indica. 4. El niño muestra algo que ha visto, pasado o hecho. <p>El niño muestra interés hacia las vivencias de otra persona.</p>
Juego simbólico	<p>Las personas con TEA presentan alteraciones en el área de la imaginación, lo que conlleva a tener dificultades para realizar juegos de representación de roles o imaginativos.</p> <p>Para facilitar la comprensión del juego simbólico, podemos utilizar fichas de trabajo, muchas de ellas basadas en el libro “En la mente 2” de Marc Monfort.</p> <p>Juegos para estimular el juego simbólico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bloques = coche o hospital. • Simular instrumentos musicales con mímica. • Preparar guiones de juego y representarlos <p>Diremos que el niño ha logrado el juego simbólico cuando aparece:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juego de ficción sin objetos • Sustitución de objetos • Atribución de propiedades ficticias • Objetos ficticios
Juegos sensoriales	<p>Muchas de las personas con autismo presentan un déficit para procesar la información sensorial, que se manifiesta con reacciones exageradas a los estímulos ambientales. Por el contrario, pueden presentar una fascinación especial hacia determinados estímulos. Por ello es importante enseñarles a estos niños estrategias para acoplarse al ambiente de forma más adaptativa</p> <p>Juegos de estimulación auditiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Memory de sonidos. • Lotería auditiva. <p>Juegos de estimulación olfativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentar objetos cotidianos y darlos a oler. • Discriminar olores. • Lotería de olores. <p>Para el gusto podemos preparar pictos para cada sabor y así identificar qué le gusta y qué no.</p>
Juegos de psicomotricidad	<p>Para trabajar la psicomotricidad hay varias actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Circuitos de actividades. - Entrar y salir de diferentes elementos.

	<ul style="list-style-type: none"> - Rodar y mejorar la lateralidad - Gateos y arrastres. - Cama elástica. - Pelota - Lanzamientos. - Parques infantiles.
El juego con otros niños	<p>Una vez el niño domina el juego con el adulto, pasamos al juego con otro niño en un ambiente estructurado.</p> <p>Pasos a seguir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jugar con los mismos materiales dobles. • Jugar con el mismo material cara a cara dirigidos por un adulto. • Compartir materiales. • Juegos con guiones sencillos previos (que el niño ya domine). • Juegos de reglas sencillas. • Juegos de imitación y motrices por pareja. <p>Es importante jugar de forma estructurada pero también de forma libre para que tomen iniciativa. Además, para trabajar las habilidades sociales y las competencias socioemocionales, el niño tiene que tener un grupo de juego.</p>
Claves para seguir jugando	<ul style="list-style-type: none"> • Juegos que permitan establecer turnos. De esta forma irá mejorando la flexibilidad. • Juegos que fomenten la interpretación de roles. De esta forma mejorará la fantasía. • Juegos que incorporen lenguaje para continuar con su desarrollo comunicativo. • Juegos que le permitan mejorar su autonomía personal. • Juegos que le hagan avanzar en aspectos cognitivos (lego). • Explica las reglas de los juegos con anterioridad y deja claras las normas (puedes negociarlas si algunas le producen frustración). • Deja que el niño lleve la “dirección” del juego, para que se sienta protagonista y responsable. Equivócate para que te explique, di que no entiendes una regla... Déjale tomar iniciativas e incorpora sus ideas. • Varía la frecuencia de triunfos y derrotas para que mejore su frustración al perder. De paso, enséñale diferentes formas de reacción: “perder es normal. unas veces se gana y otras se pierde, si te enfadas al perder se estropea el juego, a la próxima vez puedes ganar tu, etc. • Incorpora diferentes personas a los juegos, tanto niños como adultos. • Diviértete mucho jugando con el niño.
Juegos de rol con historias interactivas	<p>Se desarrolla:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motricidad fina al dibujar y recortar. • Fantasía y creatividad. • Narración e interpretación de historias. • Flexibilidad, al estar abierto a muchas posibilidades. • Mejora la comprensión y la comunicación. • Posibilidad de hacer preguntas y obtener respuestas. • Posibilidad de pequeños diálogos. • Interacción, motivación, atención y concentración.

4. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE INTERVENCIÓN

4.1. Características del espacio de comedor

Tal como indican Bartrina et al. (2008), los comedores escolares desempeñan una función realmente importante, no solo a nivel nutricional sino que también a nivel educativo, puesto que además de contribuir a la adquisición de hábitos alimentarios, también son el marco de convivencia y sociabilización. Esto, también lo recoge la Fundación Española de Nutrición (FEN, 2017), que señala que el perfil de comedor ideal debería cumplir cuatro funciones: la alimentaria, la nutricional, la gastronómica y la educativa. Refiriéndose a esta última que es la de nuestro interés, a que se deben promover hábitos saludables, compostura social, educación nutricional, sociabilización y convivencia.

¿Pero, qué ocurre con los niños que tienen dificultades para sociabilizarse? ¿Este entorno responde a esta necesidad? Está claro, que cada comedor escolar estará organizado de una forma determinada pero la mayoría resultan ser un **espacio no estructurado** (¿qué hacen mientras no están comiendo?), aspecto que no propicia la socialización de los niños con TEA, los cuales requieren que el contexto esté estructurado para que ellos puedan anticipar lo que puede ocurrir, porque como se ha dicho anteriormente, estos pequeños insisten en la monotonía, no toleran la invarianza, y lamentablemente, el espacio de comedor resulta muy incierto para ellos, pudiendo provocar problemas de conducta y por tanto, más dificultades para socializarse y convivir con el resto de niños. Además, el comedor escolar es un entorno con gran **estimulación sensorial**, es decir, no es un espacio tranquilo, aspecto que también influye en los niños con TEA porque son hipo o hiper sensibles. De esta manera, el exceso de estímulos también puede dar lugar a una reacción conductual desmesurada, influyendo también en la sociabilización.

Otro aspecto a plantearse es el **deporte extraescolar** que se realiza durante el tiempo del comedor porque aunque puede resultar muy beneficioso para todos los niños, hay que considerar las dificultades que pueden presentar alguno de ellos. En el caso de los niños con TEA, tal como indica Alonso (2017), suelen tener problemas en la función

motora gruesa, es decir, la que implica grandes movimientos de brazos, piernas, torso o pies, y en la coordinación motora. Así pues, el deporte extraescolar que se realiza en el comedor, debería contemplar estas limitaciones para que estos niños pudieran realizar las actividades con sus iguales, favoreciendo así la socialización.

Entonces, si sumamos la falta de estructuración, la estimulación sensorial y los problemas motores a las dificultades en el juego que se han comentado anteriormente, el espacio de comedor se convierte en un entorno nada propiciador a la sociabilización y convivencia con los demás niños.

4.2. Organización del espacio de comedor

Centrándose en el centro en el que se realiza la intervención, la organización que siguen es la siguiente: con el fin de cubrir adecuadamente a los 116 niños inscritos en el comedor escolar, estos se dividen en dos grupos. Por una parte, se agrupan los cursos de Educación Infantil y el curso de primero de Educación Primaria para formar el primer grupo, y por otra parte, los niños del aula CyL y el resto de cursos de Educación Primaria para formar el segundo grupo. El primero, son los niños que comen de 12:45 a 14:00/14:15 h, es decir, en el primer turno; y el segundo grupo son los niños que comen de 13:30 a 14:30/14:45 h, por tanto, el segundo turno.

Por lo que respecta a la organización del personal, hay un total de cinco monitoras, dos de ellas, se ocupan de los niños de Educación Infantil, otras dos, de los niños de Educación Primaria y una de los niños del aula CyL. Sin embargo, la coordinadora de comedor también está presente para respaldar en el caso que haga falta, así como otros profesionales del centro que comen allí.

5. JUSTIFICACIÓN DEL PROGRAMA

El TEA es un trastorno que cada vez se encuentra más presente en las aulas (posiblemente porque ahora se conoce mucho más su sintomatológica), de hecho, según los datos del Center for Disease and Prevention (CDC, 2012), 1 de cada 88 niños de 8 años es diagnosticado de TEA. Por ello, cualquier profesional de la educación debe conocer este trastorno (así como los demás) y también como abordarlo (cada uno desde su área de trabajo) porque hay que tener presente que en todo momento se aspira a la educación inclusiva, la cual es definida por la UNESCO (2006) como un proceso que aborda y responde a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades con el fin de reducir la exclusión dentro de la educación. Además, implica cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que cubra a todos los niños del rango apropiado de edad y una convicción de que es responsabilidad del sistema ordinario educar a todos los niños. Asimismo, según Moliner (2013) la educación inclusiva es un derecho humano, es una educación de calidad y tiene un sentido social, es decir, en ella se desarrollan relaciones sociales y se prepara para la vida en ambientes normalizados. Toda esta tendencia se ve reforzada en la “Declaración de Incheon y Marco de Acción” para la realización del objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Este proyecto para la educación 2030 fue organizado por la UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR, en la República de Corea del 19 al 22 de mayo de 2015 (Clark, 2015). De la misma manera, también se refleja en el “Informe de la Investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del protocolo facultativo” en el 18º periodo de sesiones (CERMI).

Entonces, una propuesta de intervención que se realiza para acercarse a la inclusión, es en el espacio de comedor por todo lo que se ha comentado anteriormente sobre las características de estos niños y de este contexto. Así pues, se hace necesaria una intervención explícita e individualizada con este alumnado con el fin de mejorar su bienestar en el centro y que además, se encuentren incluidos en las actividades. Asimismo, esta medida no solo favorece a este alumnado, sino que también es beneficiosa para el resto.

6. PRESENTACIÓN DE LOS CASOS

Caso G (TEA Nivel 1, Verbal)

G. es un niño de 10 años que está cursando actualmente 3º de Educación Primaria puesto que ha repetido 2º de esta etapa. Presenta un diagnóstico de TEA grado 1 verbal, así como de TDAH (medicado) y Trastorno fonológico (dislalia), y con dictamen de escolarización en la UE CyL, modalidad ordinaria (B), la cual requiere una atención de la unidad de Comunicación y Lenguaje en un porcentaje inferior al 50% del horario lectivo semanal y puede seguir el currículum ordinario con sus oportunas adaptaciones.

La capacidad intelectual de G. se sitúa dentro de la normalidad (CIT: 87) según el WPPSI-III, sin embargo, presenta dificultades en la adquisición de la lectura y la escritura, por lo que necesita ayuda individualizada para seguir la dinámica de la clase. Asimismo, G. recibe atención de la maestra de Audición y Lenguaje y de la de Pedagogía Terapéutica en el centro, y a nivel extraescolar, recibe ayuda pedagógica y logopédica por medio de la beca del MEC.

En su clase ordinaria, comparte espacio y tiempo con 21 compañeros y compañeras, siendo uno de ellos también diagnosticado de TEA, pero grado 2, con modalidad ordinaria (B) igual que G.

Se trata de un niño sociable que le gusta hablar con los adultos especialmente, mostrando a veces, sesgos de deseabilidad social. G. es muy amable y no duda en ayudar a alguno de sus compañeros o compañeras si está a su alcance. Sin embargo, en algunas ocasiones, siente gran ansiedad por hablar o hacer cosas, por lo que puede resultar un poco pesado a los demás.

En cuanto a su tiempo ocio, acude a una actividad extraescolar donde realiza gimnasia y está muy a gusto con los compañeros y compañeras, así como con el profesional que lo imparte.

Por lo que respecta a su contexto sociofamiliar, convive en su hogar con sus padres y su hermana pequeña. Ambos padres trabajan y tienen una situación económica estable.

Además, están implicados con el desarrollo de su hijo, por lo que están en constante contacto con los profesionales del centro.

Caso L (TEA Nivel 2, Verbal)

L. es una niña de 9 años que está cursando actualmente 3º de Educación Primaria. Presenta un diagnóstico de TEA grado 2 verbal y con dictamen de escolarización en la UE CyL, modalidad ordinaria (B), que como se ha dicho en el caso anterior, requiere una atención de la unidad de Comunicación y Lenguaje en un porcentaje inferior al 50% del horario lectivo semanal y puede seguir el currículum ordinario con sus oportunas adaptaciones.

La capacidad intelectual de L. se sitúa dentro de la normalidad (CIT: 88) según el WISC-IV, sin embargo, por sus características típicas del TEA y los problemas de conducta, necesita ayuda individualizada para seguir la dinámica de la clase. Asimismo, L. recibe atención de la maestra de Audición y Lenguaje, de la de Pedagogía Terapéutica y de la educadora de Educación Especial en el centro.

L. pertenece al mismo grupo que el caso anterior, por lo que comparte espacio y tiempo con los niños que ya se han detallado.

Se trata de un niña que no suele relacionarse con sus iguales, casi siempre se la ve sola, excepto en los momentos que se acerca a los adultos para pedir que le den un masaje o la acaricien, o para hablar de sus intereses, que no suelen ser apropiados para su edad por su contenido. Además, L. tiene reacciones emocionales desmesuradas (llora, grita, se golpea, etc.) cuando las cosas no ocurren como ella quiere y siente ansiedad por si le regañan en casa. Cuando se calma se siente mal por lo ocurrido y pide perdón.

En cuanto a su tiempo ocio, no acude a ninguna actividad extraescolar, pero se conoce que cuando está con su padre le deja hacer todo lo que ella quiere, como ver películas de miedo que posteriormente no para de nombrar.

Por lo que respecta a su contexto sociofamiliar, sus padres están separados y cada semana convive con uno. Cuando está con el padre, pasa tiempo con su hermana mayor, aspecto que parece beneficioso para ella porque en el colegio se la observa más centrada y relajada. El padre trabaja pero actualmente la madre no, por lo que la situación económica es un poco precaria. Ambos se preocupan por su hija pero el padre no asimila lo que tiene la niña.

Curso de 3º de Educación Primaria y centro

Aunque la atención va a recaer sobre los dos casos descritos anteriormente, la intervención es inclusiva, por tanto es necesario incluir a su grupo de iguales que corresponden a la clase de 3º de EP que es con quienes se establecerán más relaciones. El grupo de 3º está compuesto por 22 alumnos, siendo 7 niñas y 15 niños. Se trata de una clase que está bastante cohesionada pero aun así se observan grupos dentro de ella. Las niñas, se suelen dividir en dos grupos, uno formado por las 3 que mejores notas sacan y el otro por el resto de niñas. En cambio, los niños suelen ir todos juntos. Por lo que respecta a las actitudes de los niños, aceptan a todos sus iguales, aunque a veces haya algunas risas hacia alguno de ellos. En lo referente al centro, abarca a 207 niños (20% de ellos con compensación educativa) y un 70-80% de las familias presentan un estatus socioeconómico medio. Los profesionales del centro son afines a las prácticas inclusivas y están dispuestos a llevarlas a cabo por el bienestar de todos.

7. PROCEDIMIENTO DE ACTUACIÓN

Una vez realizado el repaso general sobre el TEA, las características del juego, las dificultades que pueden presentar estos alumnos, el entorno en el que se desenvuelven y los 2 casos en particular, el procedimiento a seguir es el siguiente:

1. Realizar la evaluación inicial para establecer la línea base o punto de partida.
2. Analizar cuál sería el programa más adecuado para la intervención.
3. Ajustar dicho programa al contexto en el que se va a llevar a cabo.
4. Aplicar el programa.
5. Efectuar la segunda evaluación para comprobar si ha tenido éxito.

Aunque esta actuación termine en la comprobación de la eficacia del programa, sería recomendable tener en cuenta los puntos débiles del programa para posteriormente modificarlo y aplicarlo mejorado.

8. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Se han utilizado una serie de instrumentos y técnicas con el fin de recoger datos cuantitativos (relativos al juego de los sujetos y a su estado sociométrico), así como datos cualitativos (relativos a las experiencias de las profesionales, a la organización del comedor y a los intereses de los niños de 3º de EP), procedentes de diferentes fuentes con el fin de triangular la información, que según Cisterna (2005), es el proceso por el cual se reúne y se cruza toda la información pertinente al objeto de estudio. Con la finalidad de recabar dicha información se ha recurrido a unas técnicas de investigación de campo (directas) muy utilizadas que son la observación (que se concreta en el registro de observación) para conocer el juego de los casos en cuestión, las entrevistas con su respectivo guión para obtener la opinión de las profesionales y saber cómo se organiza el comedor, y las encuestas para tener información sobre los intereses de los niños. Además, como instrumento de naturaleza cuantitativa se ha recurrido al test BULL-S con el propósito de conocer el estatus sociométrico de los dos casos antes y después de la intervención. De este modo, se establece la línea base para poder ajustar la intervención a la realidad de los individuos, del aula y del centro. Según Lòpez (2001), los procesos de evaluación influyen directamente en el ámbito de la calidad, por lo que entender la evaluación como un conocimiento previo, simultáneo y posterior, es un apoyo para la calidad de la acción.

A continuación, se describen las técnicas y los instrumentos mediante los que se ha hecho la recogida de información.

a) Entrevistas

Según López (2001), la entrevista es una conversación libre con otra persona que aporta gran cantidad de información subjetiva y muy variada puesto que es aportada por personas cercanas al problema de estudio, así pues es un elemento fundamental para la evaluación. De este modo, con el fin de conocer a los niños en cuestión con respecto al juego y su sociabilización, se han diseñado tres entrevistas: una dirigida a las tres maestras del aula CyL (una logopeda, una PT y una educadora social) que son las que pasan tiempo con los niños de forma más íntima, otra entrevista para la tutora de 3º, ya que los casos son de modalidad ordinaria (B) y pasan más tiempo en el aula con sus iguales, y otra a las tres monitoras del comedor de primaria, puesto que la intervención es en este entorno y son ellas las que se encargan de los niños. Las tres entrevistas se han hecho de forma semiestructurada puesto que es el procedimiento más óptimo para obtener información cualitativa ya que tal como indican Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2013), permite un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas debido a que parten de preguntas planteadas, que pueden ajustarse a los entrevistados.

El guión de la entrevista dirigida a las maestras del aula CyL consta de 16 preguntas, las cuales recogen aspectos del juego, de la interacción y de problemas de conducta. Por otro lado, el guión de la entrevista para la tutora consta de 21 preguntas y el de las monitoras de comedor de 14, las cuales recogen los aspectos de la entrevista dirigida a las maestras del aula CyL y también aspectos organizativos. Ahora bien, las tres entrevistas se han diseñado teniendo en cuenta los elementos del Inventario para la Detección y Escolarización de Niños con Trastorno del Espectro Autista (IDENTEA-2) y los elementos de la Entrevista para el diagnóstico del Autismo –edición revisada- (ADI-R).

Tras la intervención del programa, se lleva a cabo de nuevo el pase de las entrevistas para contrastar si se han producido los cambios esperados (más interacción y aceptación social y menos problemas de conducta).

Se puede consultar el guión de las tres entrevistas en el Anexo 1.

b) Encuestas

Las encuestas son una técnica de investigación que sirven para averiguar, descubrir, determinar condiciones, formas de conducta y relaciones entre personas por medio de cuestionarios (Bisquerra, 2004). Así pues, con la idea de recoger las actitudes que tienen los estudiantes sobre el contexto de intervención, es decir, el comedor, se ha diseñado una encuesta descriptiva de diez elementos. En ella, se preguntan aspectos sobre el ambiente (p. ej., si es o no tranquilo), sobre la organización y sobre las actividades de juego, no solo durante el comedor sino que también durante patio porque ya se realiza en ese momento un programa de juego, por lo que es interesante conocer qué piensan los alumnos acerca de él para tenerlo en consideración en el programa de comedor.

Por lo que respecta a la manera de cumplimentar la encuesta, está hecha de forma muy visual ya que va dirigida a niños que están cursando 3º de EP. Así pues, cada afirmación tiene dos emoticonos, uno contento y uno triste para que los niños redondeen el primero si están de acuerdo con la afirmación y el segundo si no lo están.

Una vez finalizada la intervención, se volverá a pasar la encuesta a los niños con el fin de conocer si ha habido mejoras con respecto al ambiente, la organización y las actividades de juego.

Se puede consultar la encuesta en el Anexo 2.

c) Registro de observación

Con la finalidad de conocer más a los sujetos y establecer una línea base, se consideró oportuno llevar a cabo un registro de observación en el momento del comedor durante 2 semanas, dos días a la semana en un periodo de 50 minutos. Dicha observación se hizo de forma no participante, es decir, se examinó la realidad de manera planificada e intencionada, sin modificarla, ya que se quería analizar cómo es el comportamiento de los dos niños en cuestión de forma habitual y cotidiana. En el registro de observación se anotaban aspectos a nivel cualitativo (con quién juegan los sujetos, a qué juegan y las respectivas observaciones) y a nivel cuantitativo

(participación e interacción en el juego, aceptación social, problemas de conducta y patrones restringidos y repetitivos de conductas, actividades e intereses) tomando como referencia una escala Likert: siempre (entre 8-10 veces), frecuentemente (entre 4-7 veces), a veces (entre 1-3 veces) y nunca (0 veces). Por otro lado, una vez impuesto el programa, se siguió realizando un registro de observación durante 8 semanas que es lo que duró la intervención, pero esta vez era una observación participante, es decir, se observaba a los sujetos al mismo tiempo que se participaba en las actividades propias del grupo. Por lo que respecta a las variables que se anotaban, seguían siendo las mismas que en la observación no participante. Ahora bien, una vez terminada la intervención, también se llevó a cabo el registro de observación de forma no participante durante 2 semanas, dos días a la semana en un periodo de 50 minutos con el fin de contrastar si se han producido los cambios esperados.

Se puede consultar el registro de observación en el Anexo 3.

d) Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares: Bull-S

El test Bull-S es un instrumento que no solo permite conocer el perfil de las características psico-sociales de los sujetos sino que también nos indica una medida de agresividad entre escolares y la dinámica de agresión-victimización en el caso que la haya (Cerezo, 2000). Esto es muy importante porque tal como indica Hernández (2017), casi la mitad de los niños con TEA sufre acoso escolar por ser percibidos como diferentes por el resto de sus compañeros, convirtiéndose en objeto de burlas (acoso verbal) y otros tipos de acoso (físico, relacional, sexual o ciberacoso). Además, otro niño puede estar siendo víctima de acoso escolar y nadie saberlo por la conocida Ley del Silencio, así que este test es una forma de conocer el estatus sociométrico de los niños y los problemas que pueda haber. Según las elecciones o los rechazos, se pueden distinguir tres tipos sociométricos diferentes:

- a) Alumno popular: al que la mayoría señalan como deseable.
- b) Alumno aislado: aquél a quien nadie, o casi nadie elige (desatendido o desapercibido).
- c) Alumno rechazado: al que la mayoría señalan como indeseable.

Además, se tienen en cuenta las expectativas sociales comparando el total de elecciones emitidas por el sujeto con el de las elecciones esperadas. Se pueden considerar tres niveles de aceptación:

- a) Sociable: cuando el total de elecciones emitidas es superior al que espera recibir.
- b) No sociable: cuando espera recibir más elecciones de las que da.
- c) Equilibrado: cuando ambas coinciden.

Su utilización será antes de la implantación del programa para establecer la línea base tanto de socialización como de agresividad y tras la finalización del programa para ver los efectos de este en estas variables.

Se puede consultar el cuestionario del Bull-s en el Anexo 4.

9. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

9.1. Objetivos e hipótesis

El **objetivo general** de esta intervención es conseguir un grado de inclusión en el entorno educativo para los niños con TEA, más allá de su simple presencia, logrando que participen de manera activa y equitativa, a fin de conseguir relaciones significativas con sus iguales (y no meras interacciones puntuales) que se generalicen a otros contextos.

Por otro lado, como **objetivos específicos** se plantean los siguientes:

- O1: Aumentar la participación e interacción del alumnado con TEA en el juego.
- O2: Mejorar la aceptación social en el grupo de iguales de los niños con TEA.
- O3: Reducir los problemas de conducta de los niños con TEA.

Con el fin de alcanzar estos propósitos, la **medida** que se plantea es estructurar el espacio y tiempo del contexto del comedor escolar.

Y las **hipótesis** que se han planteado de dichos objetivos son:

- H0: Se conseguirá un grado de inclusión en el entorno educativo para los niños con TEA.
- H1: Aumentará la participación e interacción del alumnado con TEA en el juego.
- H2: Mejorará la aceptación social en el grupo de iguales de los niños con TEA.
- H3: Se reducirán los problemas de conducta de los niños con TEA.

9.2. Programa de juego más adecuado para la intervención

Una forma de estructurar el espacio de comedor sería proporcionar a todos los niños que se quedan a comer varios rincones por ámbitos en los que se lleven a cabo diferentes actividades educativas para el espacio que tienen de juego. Estos ámbitos se llevarían a cabo de forma simultánea y pueden ser: teatro, manualidades, juegos de

mesa o de construcción, lectura, baile o visualización (y no olvidando nunca el juego libre). Pero hay muchos más que se pueden implantar, todo depende de las necesidades del alumnado y de los recursos del centro.

La idea es que estos rincones estén disponibles en el espacio de interés, en este caso el comedor, con el fin de que los niños puedan elegir el que quieran (siempre que no se supere el aforo establecido) en cada momento, pudiéndose cambiar de uno al otro según el interés. Así pues, una propuesta de actividades lúdicas para cada ámbito es la siguiente:

RINCONES POR ÁMBITOS							
	TEATRO	MANUALIDADES	JUEGOS DE MESA/ CONSTRUCCIÓN	FANTASÍA/ RELAJACIÓN	BAILE	VISUALIZACIÓN	JUEGO LIBRE
1r CICLO	¿Pero qué es lo que escucho? (EMITIR SONIDOS)	Separa libros	Parchís, Oca	Lectura Música relajante	Baile libre La Cova talent	Que graven las obras de teatro. Películas/ Vídeos educativos.	Twister, sambori Circuitos Cuerdas, bolos, aros... Retos, buscar tesoros (puzle), detectives
	Sin palabras me he quedado. (MÍMICA)	Decorar piedras/ chapas	UNO				
2º CICLO	Ingenio en lo cotidiano. (IMAGINACIÓN)	Máscaras	Quién es Quién				
	Érase una vez... (DADO)	Medallas al mejor...	Ajedrez				
3r CICLO	Objetos impensables (LUGARES)	Complementos para el teatro (dibujos para el dado, coronas, marionetas.)	Scrabble (palabras cruzadas)				
	¡Manos a la obra! (a partir de la del dado)	Atrapa sueños	Rumikub				

La forma en la que se desarrolla cada juego/actividad está descrita en el Anexo 5.

9.2.1. Áreas trabajadas en cada juego

Ahora bien, esta propuesta de actividades no está hecha al azar, cada una de ellas se ha elegido por cumplir algún propósito de interés. En este caso, las actividades se han pensado para responder a las dificultades y/o necesidades que presentan los niños con TEA. En la tabla siguiente se puede observar qué áreas (las cuales están afectadas en los pequeños con TEA) se trabajan en cada actividad.

		RINCONES							
		Teatro	Manualidades	Juegos de mesa/ construcción	Fantasia/ relajación	Baile	Visualización	Juego libre	
ÁREAS	Comunicación e interacción social	Déficits en la reciprocidad socio-emocional.	★	★	★		★	★	★
		Déficits en las conductas comunicativas no verbales usadas en la interacción social.	★		★		★		★
		Déficits para desarrollar, mantener y comprender relaciones.	★	★	★	★	★	★	★
	Patrones restringidos y repetitivos	Movimientos motores, uso de objetos o habla estereotipados o repetitivos	★	★	★	★	★		★
		Insistencia en la monotonía (invarianza).	★	★	★		★	★	★
		Intereses altamente restringidos, fijos, que son anormales por	★	★	★	★	★	★	★

	su intensidad o su foco.							
	Hiper o hipo reactividad sensorial o interés inusual es aspectos sensoriales.	★	★		★	★		
	Lenguaje	★		★				★
	Función ejecutiva	★	★	★		★		★
	Psicomotricidad gruesa	★				★		★
	Psicomotricidad fina	★	★	★				
	Regulación emocional	★	★	★	★	★	★	★

En el Anexo 6, se definen cada una de las áreas y en el 7 se especifica en cuáles se centra cada juego del rincón de teatro, puesto que los juegos de este rincón son más variados.

9.2.2. Organización del programa de juego

Pensando ya en el centro donde se realizaría el programa, se describen los espacios que se requerirían, los materiales que se usarían para cada actividad, la temporalización de dichas actividades y los responsables que se harían cargo.

❖ Espacios

Para poder llevar a cabo los juegos por rincones se requerirían dos aulas, una para el rincón de teatro y otra para el rincón de manualidades y juegos de mesa/construcción. Esta última debe tener una zona bien diferenciada para las manualidades y otra para los juegos de mesa/construcción. El rincón de fantasía y relajación puede realizarse en el

espacio que se utiliza para leer durante el momento de comedor. Por lo que respecta al rincón de visualización podría hacerse en la biblioteca pues dispone de pantalla y proyector para las películas o vídeos. Por último, el baile y el juego libre se pueden desarrollar en el patio, sin invadir la zona donde se realiza deporte extraescolar en esa hora.

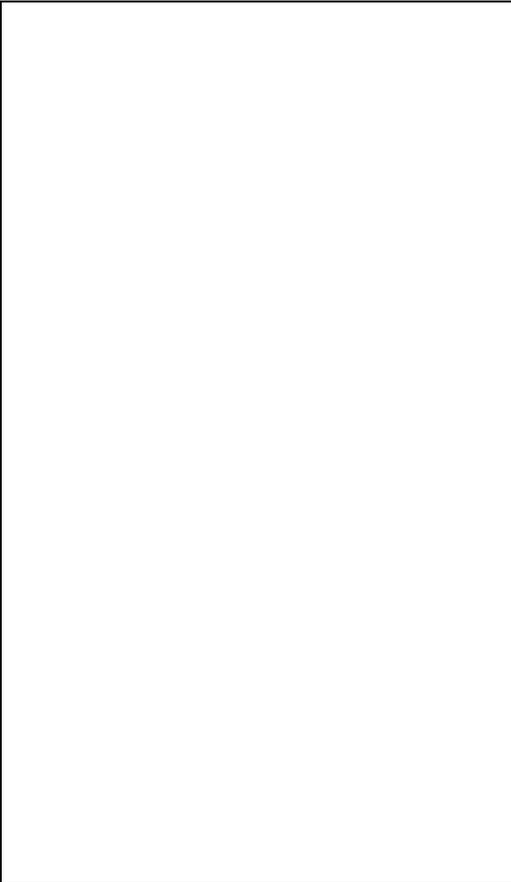
El aula del rincón de teatro debe ser amplia, para que los niños puedan representar cómodamente las obras y debe tener estantes para guardar los objetos utilizados. Además, sería conveniente que dispusiera de colchonetas para que no se hicieran daño al realizar algunas actividades. Por otro lado, el aula de manualidades y juegos de mesa/construcción, debe tener mesas y sillas que puedan mover según la manualidad o juego, así como estantes para guardarlos. El rincón de fantasía/relajación debe tener colchonetas para que puedan sentarse o tumbarse y estantes con libros para que puedan leer. Seguidamente, el rincón de visualización tiene que disponer de mesas, sillas, pantalla y un proyector para realizar la actividad. Por último, el rincón de baile y juego libre, simplemente debe ser espacioso para que se lleve a cabo.

RINCONES POR ÁMBITOS							
	TEATRO	MANUALIDADES	JUEGOS DE MESA/ CONSTRUCCIÓN	FANTASÍA/ RELAJACIÓN	BAILE	VISUALIZACIÓN	JUEGO LIBRE
1r CICLO	A U L A 1	A U L A 2	E S P A C I O L E C T U R A	P A T I O	B I B L I O T E C A	P A T I O	
2º CICLO							
3r CICLO							

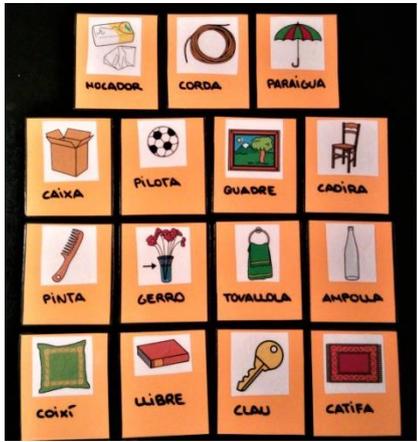
❖ **Materiales**

Para llevar a cabo todos estos juegos se requieren una serie de materiales que se detallan a continuación:

JUEGO	MATERIAL
<p>¿Pero qué es lo que escucho?</p>	
<p>Sin palabras me he quedado.</p>	



Ingenio en lo cotidiano.



Érase una vez...



<p>Objetos impensables.</p>	
<p>¡Manos a la obra!</p>	
<p>Separa libros</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cartulinas de colores. - Palos de helados. - Rotuladores de colores. - Tijeras. - Cola.
<p>Decorar piedras/chapas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pintura acrílica. - Rotuladores de colores.
<p>Máscaras</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rotuladores de colores. - Goma eva. - Elástico. - Tijeras. - Cola.
<p>Medallas al mejor...</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rotuladores de colores. - Goma eva. - Tijeras. - Cinta de colores. - Cola
<p>Complementos para el teatro (dibujos para el dado, coronas, marionetas.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cartulinas de colores. - Palos de helados. - Rotuladores de colores. - Tijeras. - Pintura acrílica. - Goma eva. - Elástico. - Cinta de colores. - Hilos de colores. - Cola/pegamento.

Atrapa sueños	<ul style="list-style-type: none"> - Cartulinas de colores. - Pegamento. - Hilos de colores. - Tijeras. - Cuentas.
Juegos de mesa/construcción	<ul style="list-style-type: none"> - Parchís. - Oca. - UNO. - Quién es Quién. - Ajedrez. - Scrabble. - Rummikub.
Fantasía/relajación	<ul style="list-style-type: none"> - Libros. - Dispositivo para reproducir música.
Baile	<ul style="list-style-type: none"> - Dispositivo para reproducir música.
Visualización	<ul style="list-style-type: none"> - Dispositivo para reproducir películas o grabaciones.
Juego libre	<ul style="list-style-type: none"> - Cuerdas. - Bolos. - Aros.

❖ **Temporalización**

Este programa de juego para el comedor se realizaría durante 8 semanas, dos días a la semana, concretamente los martes y los miércoles, con el propósito de diferenciarlo del programa de juego del patio que se lleva a cabo los lunes y los jueves. El hecho de diferenciar los programas es para que el personal (tanto los niños como los responsables) y los espacios no se saturen, ya que si esto ocurriera, este recurso perdería efecto. La duración de las sesiones sería desde las 12:40 hasta las 14:20, siendo los 10 primeros minutos para montar los juegos y los últimos 40 para guardarlos en su sitio y realizar las conductas de higiene propias del momento de comedor. Así pues, se cuentan con 50 minutos por grupo en cada sesión (de 12:40 a 13:30 para el primer turno y de 13:30 a 14:20 para el segundo turno).

❖ Responsables

Con este programa se pretende conseguir que los niños con TEA desarrollen relaciones significativas con sus iguales (y no meras interacciones puntuales) que se generalicen a otros contextos. Por ello, los responsables de los juegos van a ser los niños y no los adultos (siempre de forma voluntaria, claro), ya que en otros contextos la presencia de los adultos no será la misma, en cambio la de los niños sí. Además, esta medida propiciará que los niños se sientan protagonistas y por tanto, más motivados para llevarlo a cabo.

Concretamente, serán los niños del tercer ciclo de Primaria quiénes se encargarán de organizar los juegos, pues son más maduros y al ser los mayores del colegio, los otros niños muestran más respeto hacia ellos. Esto no significa que no estén supervisados por las monitoras y responsables del comedor por si alguien necesita de su atención.

En cada rincón habrá dos responsables, uno de 5º y otro de 6º (excepto en el juego libre), así la preparación del rincón es más rápida y pueden atender mejor a los otros niños. Ahora bien, los responsables también tienen su momento para ir a comer, por tanto, el responsable de 5º irá a un turno y el de 6º irá a otro para que el rincón no se quede sin supervisión. De todas formas, las monitoras del comedor y los maestros que se queden, estarán también supervisando por si surge algún imprevisto.

Los 10 responsables, se irán cambiando cada dos semana de juego para que no se saturen y deben tener claro que pueden dejar de ser responsables siempre que quieran, ya que no hay que olvidar que su función es voluntaria.

❖ Metodología

Con el fin de controlar el aforo de cada juego, en cada rincón habrá un tablero con 15 espacios para que los niños coloquen su nombre en un espacio mediante el sistema de velcro (en el comedor, los niños del 1r ciclo que son 23 tienen su nombre con un gomet de color azul, los de 2º ciclo que son 33 de color rojo y los de 3r ciclo que son 21 de color amarillo). Una vez los espacios estén completos es que ya no se admiten más

niños en ese rincón y por tanto deben elegir otro. El rincón de baile y juego libre son los únicos que tienen aforo ilimitado por ser al aire libre.

Los martes y los miércoles, cuando llegue la hora de jugar en el comedor, los responsables sacarán el material para cada rincón con ayuda de las monitoras y cuando lleguen los niños a jugar, controlaran que no superen el aforo y que todo funcione con normalidad.

En cada rincón hay dos juegos propuestos para cada ciclo pero eso no significa que un niño del 2º ciclo no pueda jugar a un juego del 3º ciclo. Todos los niños tienen libertad de jugar en el rincón que han escogido o retirarse al espacio de juego libre si lo desean; en cualquier de los casos las normas son claras: respetar a sus compañeros y los espacios de juego y cuidar el material hasta devolverlo.

Cuando queden 40 minutos para finalizar el comedor, los rincones se recogerán y se guardará el material en su sitio, quedando todo en buenas condiciones para poder jugar al siguiente día. Según el motivo de deterioro, se piden responsabilidades al alumno (que lleve otro juguete igual), tal como se pide en el programa de juego para el patio.

9.3. Programa de juego ajustado al contexto

Aunque el programa descrito anteriormente sería el ideal, la realidad es que el centro no puede abarcarlo por falta de recursos, así pues los seis rincones simultáneos quedan reducidos a solo un ámbito y una actividad cada día. Además, el programa deja de ir destinado a todos los niños del comedor para pasar a dirigirse solo al alumnado de 3º de Educación Primaria, puesto que los dos casos en cuestión pertenecen a dicho grupo.

Ahora bien, el quedarse solo un ámbito y una actividad por día, significa que no será posible realizar los seis ámbitos en el tiempo de intervención, solo dará tiempo a realizar tres, por lo que se ha decidido que sean los siguientes: el de teatro, el de manualidades y el de baile, de los cuales se realizarán las dos actividades propuestas (centrándose en las del 2º ciclo pero no impidiendo que elijan otra que les interese aunque sea de otro ciclo), por lo que se utilizarán dos semanas para cada ámbito.

9.3.1. Áreas trabajadas en cada juego

Como los ámbitos se quedan reducidos solo a tres, las áreas que se trabajarán serán solo las de esos ámbitos, las cuales están presentadas en la tabla anterior.

9.3.2. Organización del programa de juego

❖ Espacios

Al ser estos tres ámbitos los elegidos, los espacios que serán necesarios son:

- Aula de psicomotricidad para el rincón de teatro y el de baile.
- La biblioteca para el rincón de manualidades.
- El patio para el juego libre.

Puesto que estos espacios cubren los recursos necesarios para cada rincón.

❖ Materiales

Los materiales de estos tres ámbitos son los descritos anteriormente, concretamente las tarjetas del juego “Ingenio en lo cotidiano” y el dado de “Érase una vez” para el ámbito del teatro; rotuladores de colores, goma eva, tijeras, cinta de colores, cola y elástico para las manualidades de las máscaras y medallas; y el reproductor de música para el taller de baile.

❖ Temporalización

El programa de juego se realizará definitivamente durante 8 semanas, dos días a la semana, los miércoles de 12:40 a 13:30, en los que se realizaran los juegos, y los viernes de 9:45 a 10:30, que se trabajarán, en pequeño grupo, las Habilidades Sociales (HHSS) que se requieren para participar en los diferentes juegos, y así anticiparles lo que va a ocurrir, es decir, se les proporciona las herramientas necesarias para que puedan enfrentarse con éxito a las actividades propuestas. A continuación se presenta el cronograma que se seguirá:

	1º Semana					2ª Semana					3ª Semana					4ª Semana				
Actividades	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V
Ingenio en lo cotidiano																				
Érase una vez																				
Medallas																				
Máscaras																				

	5º Semana					6ª Semana					7ª Semana					8ª Semana				
Actividades	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V
Máscaras																				
Baile																				
Cova Talent																				

❖ Responsables

Por lo que respecta a los responsables, se sigue manteniendo que serán los alumnos del tercer ciclo de Primaria quienes se encargarán de organizar los juegos por las razones expuestas anteriormente.

❖ Metodología

Ahora ya no se tendrá que controlar el aforo de cada rincón puesto que solo van a participar los de 3º, que son 22 alumnos. En lo referente a la dinámica a seguir, sí que es igual que la anterior, los miércoles, cuando llegue la hora de jugar en el comedor, los

responsables sacarán el material para cada rincón con ayuda de las monitoras y cuando lleguen los niños a jugar, controlaran que todo funcione con normalidad.

En cada rincón hay dos juegos propuestos para el 2º ciclo (un día se realiza uno y al siguiente el otro) pero eso no significa que no se pueda llevar a cabo otro si es de su interés y los profesionales lo ven adecuado. En cualquier de los casos las normas son claras: respetar a sus compañeros y los espacios de juego y cuidar el material hasta devolverlo.

Cuando queden 40 minutos para finalizar el comedor, el rincón se recogerá y se guardará el material en su sitio, quedando todo en buenas condiciones para poder jugar al siguiente día. Según el motivo de deterioro, se piden responsabilidades al alumno (que lleve otro juguete igual), tal como se pide en el programa de juego para el patio.

10. RESULTADOS

Tal como se ha comentado anteriormente, se han evaluado diversos aspectos durante el programa teniendo en cuenta varias fuentes. De los niños se ha valorado su conducta mediante un registro conductual, sus intereses con la utilización de una encuesta y su sociabilización con el pase del Bull-S. Por otro lado se han realizado tres entrevistas a las profesionales que trabajan con ellos: a las profesionales del aula CyL, a la tutora de 3º y a las monitoras del comedor, con el fin de conocer su opinión con respecto a estos niños y saber cómo está organizado el espacio en el que se realiza la intervención. A continuación se plasman los resultados que se han obtenido con estos instrumentos.

❖ Entrevistas

Seguidamente, se explicitan los resultados extraídos de la transcripción de las entrevistas que se han llevado a cabo.

Entrevistas previas

Por lo que respecta a las entrevistas a las **profesionales del aula CyL**, las tres describen el comportamiento de G. como el de cualquier niño (le gusta jugar con sus iguales, se incorpora al juego sin problemas, aporta nuevas ideas, imita la conducta de los demás, lleva a cabo juego imaginativo y comparte sus juguetes. Además, ya no presenta a penas problemas de conducta (efectos de la medicación). Sin embargo, en algunas ocasiones no lo ven incluido dentro del grupo. Por otro lado, la conducta de L. la detallan como “muy típica del TEA” ya que prefiere jugar sola, no se incorpora al juego, no imita las acciones de los demás, su juego es muy estereotipado, no está incluida en su grupo de iguales, no comparte sus juguetes a no ser que un adulto le ayude, se agobia si en el juego no ocurre lo que ella quiere y su tono de voz y vocabulario hace que sea rechazada. Además, presenta muchos problemas de conducta.

Por otro lado, la **tutora** de los dos casos en cuestión, coincide en que el comportamiento de G. es como el de cualquier niño (participa en las actividades grupales, le gusta trabajar en grupo y no presenta conductas repetitivas ni problemas de conducta) sin embargo, observa que a veces es sujeto de burlas por parte de sus compañeros cuando hace algún comentario muy característico de un adulto y no lo ve incluido en su grupo de iguales. En lo referente a L. comenta que a veces no sabe qué hacer cuando se altera porque no ve un motivo claro para tanta perturbación. Cree que es muy sensible y que “se toma las cosas muy a pecho”. Además, piensa que esta falta de autocontrol y los problemas de conducta provocan cierto rechazo hacia L. por parte de sus compañeros. Además, refiere que a L. no le gusta relacionarse con los demás y no participa en las actividades grupales, prefiere hacerlo sola. Por lo que respecta a la organización en clase, hace que cada semana se cambien de sitio para favorecer nuevas interacciones sociales y de forma perspicaz provoca que L. se siente en la primera o segunda fila para tenerla más controlada.

Según las **monitoras del comedor**, este espacio no es muy tranquilo y podría estar más estructurado. Además, comentan que los niños tienen dificultad para respetar las normas y a ellas mismas, tienen rabietas si no consiguen lo que quieren y presentan problemas de conducta. En lo referente al juego, observan que algunos niños juegan solos, que se agobian y se aíslan o que juegan de forma peculiar o extraña.

Entrevistas posteriores

Según las **profesionales del aula CyL**, no ven diferencias en el comportamiento de G. pero sí que observan que la conducta de L. ha evolucionado de forma negativa durante el curso. Aunque la veían motivada por realizar los juegos del programa y contenta tras ellos, a nivel emocional L. ha sufrido muchos momentos de falta de autocontrol, dando lugar a una conducta inapropiada y por tanto, a más rechazo social. Piensan que la situación familiar es un factor muy importante que ha podido provocar esta situación en L., no obstante comentan que el programa ha sido beneficioso tanto para ella como para el resto mientras se ha llevado a cabo, ya que la han visto más participativa en los juegos.

La **tutora** de los casos, no ve diferencias significativas en la conducta de G., simplemente añade que lo ha visto más aceptado socialmente en las actividades mientras se ha llevado a cabo el programa. De L. comenta que la ha visto más participativa durante la intervención pero que ha empeorado en sus respuestas emocionales y conductuales, coincidiendo con lo dicho por las profesionales de la CyL. Esto, le ha llevado a colgar autoinstrucciones en la pared para los momentos de falta de control de L. con el fin que se pueda calmar de forma autónoma, sin embargo, es una medida general, es decir, para que la pueda usar cualquier otro niño de la clase y que L. no sienta que es por él/ella.

Por lo que respecta a las **monitoras del comedor**, comentan que no ven diferencias en lo referente al juego solitario de algunos niños, en cambio explican que mientras se estaba llevando a cabo el programa, el espacio estaba más tranquilo y más estructurado, aspecto que facilitaba que pudieran prestar más atención al resto de niños, y que por tanto pudieran prevenir algunos problemas de conducta. Sin embargo, una vez finalizado el programa, refieren que volvió a ser exactamente igual que antes.

❖ Encuestas

Como ya se ha explicado, las encuestas han sido de utilidad para recabar datos acerca de los intereses y gustos de los niños. A continuación, se muestran los resultados derivados de ellas.

Encuestas previas

Tras analizar las respuestas de los niños, podemos distinguir varias opiniones: algunos describen que están a gusto tanto con el programa de juego del patio como en el espacio de comedor, otros comentan que ninguno de los dos espacios les gusta, y otros dicen que un espacio les gusta pero que el otro no. Sin embargo, todos ellos coinciden en que incluirían un programa de juego en el comedor.

Algunas de las actividades/juegos que más han propuesto los niños son: bailar, cantar, concurso de dibujos, cartas y diversos deportes como fútbol y tenis.

Encuestas posteriores

Una vez implantado el programa, se volvió a encuestar a los niños para conocer su opinión acerca de él. La mayoría coinciden diciendo que les ha gustado pero otros comentan que se han decepcionado porque habían pedido más actividades en la encuesta previa que no se han llevado a cabo. Además, todos exponen que ha sido corto y que les hubiera gustado que fuera durante todo el curso.

❖ Registro de observación

La técnica de observación ha permitido evaluar a nivel cuantitativo y cualitativo la conducta de los niños durante el momento de juego. Seguidamente, se detallan estos resultados divididos en los tres momentos en los que se ha llevado a cabo.

Observación previa (no participativa)

A nivel cualitativo, G. presenta una conducta dentro de la normalidad, es decir, se comporta como cualquier otro niño de su edad. Ahora bien, G. presenta unas peculiaridades que marcan la diferencia: en el patio prefiere hablar con los adultos, le gusta jugar siempre a lo mismo y con los mismos niños o pregunta qué es lo que se va a hacer con antelación. Además, no se le ve incluido en su grupo de iguales. A nivel cuantitativo, se puede decir que frecuentemente participa e interacciona con sus iguales, frecuentemente es aceptado socialmente, a veces presenta problemas de conducta, a veces realiza movimientos motores estereotipados simples (aleteo) y frecuentemente dice las cosas utilizando las mismas palabras y con el mismo orden.

Por otro lado, la conducta de L. a nivel cualitativo es muy propia de un niño diagnosticado de TEA (no está incluida en su grupo de referencia, déficits sociales, carencias en la comprensión y uso de gestos, dificultades para ajustar la conducta a los contextos y problemas para jugar o hacer amigos). A nivel cuantitativo se puede observar como L. nunca participa e interacciona con sus iguales, a veces es aceptada socialmente y frecuentemente presenta problemas de conducta, realiza frecuentemente movimientos motores estereotipados simples (aleteo), a veces repite diálogos de las películas que ve (ecolalia diferida), su pensamiento suele ser rígido, frecuentemente tiene intereses extraños por su foco para su edad, a veces tiene apego excesivo o preocupación con determinados objetos (tenía miedo por perder su botella de agua) y a veces su respuesta es adversa ante determinados sonidos.

Observación simultánea (participativa)

Cualitativamente, la conducta de G. durante el programa fue positiva, se prestaba voluntariamente a ayudar a los compañeros, se preocupaba de hacerme memoria del taller qué tocaba y se le ha visto motivado por realizarlos. Sin embargo, no se le veía incluido dentro del grupo y le costaba entender algunas situaciones sociales (en el taller de manualidades, le dije a una compañera que su atrapa sueños no era bonito, a lo que le dije que las cosas no se deben decir así y que a veces es mejor no decir las aunque así las pensemos para no dañar a la otra persona, a lo que él me contestó que eso no tenía sentido). Cuantitativamente, G. siempre participó e interacciona con sus iguales, siempre ha sido aceptado socialmente, nunca presentó problemas de conducta, realizó a veces movimientos motores estereotipados simples (aleteo) y nunca dijo las cosas utilizando las mismas palabras.

La conducta de L. a nivel cualitativo en el momento de la implantación del programa fue buena en general, venía ilusionada en realizar los talleres y aportaba ideas para hacer. Sin embargo, no se la veía incluida en el grupo de iguales y tenía momentos en los que se alteraba cuando las cosas no le salían tal cual lo esperado, dando lugar a gritos y lloros, los cuales cesaban cuando se le ayudaba a resolver el problema (no tolera la frustración). Cuantitativamente, se vieron algunas mejoras: frecuentemente participó e interaccionó con sus iguales, frecuentemente ha sido aceptada por su grupo, a veces

presentó problemas de conducta, solo a veces hizo movimientos motores estereotipados simples, nunca repitió diálogos de películas, solo a veces mostró sus extraños intereses, nunca mostró apego por ningún objeto y nunca mostró respuesta adversa ante sonidos.

Observación posterior (no participativa)

Tanto a nivel cualitativo como cuantitativo, la conducta de G. y L. es tal como se describe en la observación previa.

❖ Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares: Bull-S

Seguidamente, se presentan los resultados del test Bull-S, primero en la evaluación previa y posteriormente en la evaluación final.

Bull-S previo

Este test, permite conocer la situación sociométrica en cuatro niveles: el nivel de popularidad, el nivel de rechazo, el nivel de expectativa de popularidad y el nivel de expectativa de rechazo. Si nos centramos en G. y L., se muestra lo siguiente:

	Nivel de popularidad	Nivel de rechazo	Nivel de expectativa de popularidad	Nivel de expectativa de rechazo
G.	Aislado/a	No rechazado/a	No sociable	No rechazado/a
L.	Aislado/a	Rechazado/a	Equilibrado/a	Muy rechazado/a

Por lo que respecta a la medida de agresiones entre escolares, lo que más se da son insultos y amenazas en un 72,5%, suelen ser en el patio en un 85% de las veces y ocurren 1-2 veces por semana. Para los niños, esta situación encierra bastante gravedad (41%) o una gravedad regular (41%), dando lugar a un porcentaje de niños que se sienten poco o nada seguros (9%), otros que se sienten seguros de forma regular (23%), otros bastante seguros (32%) y otros muy seguros (36%).

Como resumen final que saca el test, L. está muy aislado/a (muy bajo en popularidad), rechazado/a (alto en rechazo y en expectativa de rechazo) y la imagen que se tiene de él/ella es de cobarde. En el caso de G., es un sujeto aislado (muy bajo en popularidad), no rechazado (muy bajo en rechazo y en expectativa de rechazo), no sociable (muy bajo en expectativa de popularidad) y la imagen que se tiene de él es de ser fuerte.

Bull-S final

La situación sociométrica de los dos casos tras la intervención resulta ser igual que la previa:

	Nivel de popularidad	Nivel de rechazo	Nivel de expectativa de popularidad	Nivel de expectativa de rechazo
G.	Aislado/a	No rechazado/a	No sociable	No rechazado
L.	Aislado/a	Rechazado	Equilibrado	Muy rechazado

Por lo que respecta a la medida de agresiones entre escolares, lo que más se da son insultos y amenazas en un 79%, suelen ser en el patio en un 85% de las veces y ocurren 1-2 veces por semana. Para los niños, esta situación encierra bastante gravedad (27,5%) o una gravedad regular (41%), dando lugar a un porcentaje de niños que se sienten poco o nada seguros (9%), otros que se sienten seguros de forma regular (23%), otros bastante seguros (14%) y otros muy seguros (54,5%).

El resumen final que saca el test, es igual que el previo.

11. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación se interpretan y comentan los resultados que se han obtenido en la evaluación final para comprobar la consecución de los objetivos y el cumplimiento de hipótesis. En un primer momento se reflexionará sobre los objetivos específicos y el objetivo general de la propuesta, y para finalizar, se expondrán las conclusiones referentes a las hipótesis.

Por lo que respecta al **primer objetivo específico** (aumentar la participación e interacción del alumnado con TEA en el juego), las profesionales del aula CyL, la tutora y el registro de observación coinciden en que L. ha sido más participativa pero solo durante la implementación del programa. En el caso de G. no hay variación porque lo describen como participativo desde el principio. Sin embargo, en el registro de observación, G. pasó de participar frecuentemente a participar siempre y en el caso de L. pasó de no participar nunca a participar frecuentemente durante el programa. Sin embargo, al finalizar la intervención volvieron a su línea base. Así pues, la hipótesis se ha cumplido parcialmente porque los resultados no se han mantenido tras la intervención. En lo referente al **segundo objetivo específico** (mejorar la aceptación social en el grupo de iguales de los niños con TEA), las profesionales del aula CyL describen a G. aceptado socialmente desde el principio, pero su tutora, que en la línea base refiere que no lo ve aceptado, sí lo ve aceptado socialmente durante el programa. En el caso de L. no observan mejoras ni las profesionales del aula CyL ni la tutora. Sin embargo, en el registro de observación, G. pasa de estar aceptado frecuentemente a siempre y L. de estar a veces aceptada a estar frecuentemente durante el programa, al terminarlo, hay una regresión y vuelven a la línea base. Así pues, la segunda hipótesis también se ha cumplido parcialmente porque no todas las fuentes han visto diferencias y porque los resultados no se han mantenido al finalizar la intervención. En el **tercer objetivo específico** (reducir los problemas de conducta de los niños con TEA), las profesionales del aula CyL y la tutora, comentan que G. no tiene problemas de conducta desde el principio y L. no mejora tras el programa, sino todo lo contrario, tiene más problemas de conducta según estas fuentes. Pero al analizarlo en el registro de conducta, G. pasa de tener a veces problemas de conducta a no tenerlos nunca y L. pasa de tenerlos frecuentemente a tenerlos a veces durante el programa. Una vez más, la tercera hipótesis se cumple parcialmente porque no se mantienen los resultados. Por último,

comentar que el objetivo general (conseguir un grado de inclusión en el entorno educativo para los niños con TEA, a fin de conseguir relaciones significativas con sus iguales que se generalicen a otros contextos) no se ha cumplido ni durante la intervención, así pues, la hipótesis respectiva no se ha cumplido. G. ha seguido estando aislado/a en su grupo de iguales, al igual que L., que además, ha seguido rechazado/a.

El hecho de que el primer y segundo objetivo específico solo se hayan cumplido durante la intervención puede ser debido a que en ese momento es cuando el contexto estaba estructurado espacial y temporalmente, favoreciendo así la participación e interacción en el juego y la aceptación social de los niños con TEA. Por lo que queda en evidencia la importancia de llevar a cabo esta medida organizativa. En lo referente al tercer objetivo específico, se parte de que G. no tenía problemas de conducta, entonces no se pueden ver mejoras significativas. En cambio, L. que sí tenía problemas de conducta y se esperaba una disminución de los mismos, ha resultado ser lo contrario. Ahora bien, este aumento de los problemas de conducta ha podido ser causado por los conflictos familiares en los que se ha visto envuelto/a el/la niño/a, ya que le han causado mucho estrés y ansiedad. Estos estados se han externalizado en forma de rabietas, gritos, pataletas, lloros, etc. que han interaccionado con su entorno, en este caso, el contexto escolar, dando lugar al rechazo por parte de sus iguales.

12. NUEVA PROPUESTA DE ACCIÓN

Una vez analizado la intervención realizada, una nueva propuesta de acción sería llevar a cabo el programa tal como estaba descrito anteriormente (trabajando todos los ámbitos e incluyendo a todos los cursos). Sin embargo, se podría contemplar si sería mejor que hubiera responsables de todos los cursos para que se empoderen más del programa y se sientan más motivados. Como no se ha realizado el programa como hubiera sido deseable por falta de recursos personales, una alternativa podría ser pedir voluntarios de la bolsa del ayuntamiento, así se evitarían problemas económicos y la gente voluntaria tendría la posibilidad de aprender y enriquecerse en este ámbito.

Por otro lado, el tiempo de intervención también hay que considerarlo, ya que en 8 semanas solo dos días a la semana es muy complicado modificar aspectos relativos a la

sociabilización, lo idóneo sería implantar el programa al comenzar el curso académico. Además, tal como indica Miranda y Presentación (2017), no se suele conceder la debida atención a las percepciones y reacciones de los compañeros con los que están interactuando los casos en cuestión. Hay evidencias de que aunque estos últimos hayan cambiado, el grupo de iguales suele recordar selectivamente las conductas negativas anteriores, dando lugar a un estigma que pueda sesgar negativamente las respuestas de los niños con alguna problemática (TEA en este caso). En este punto, la implicación de los maestros del centro resulta esencial para promover la eliminación del estigma hacia estos niños. Sin embargo, para ello es necesario que primero todos los profesionales educativos estén sensibilizados con la causa y estén motivados para llevar a cabo los cambios necesarios y realizar prácticas inclusivas.

En mi opinión, como TFM profesionalizador aborda un tema muy necesario e importante, pues, sin duda, el tiempo de comedor es un espacio actualmente muy estresante para los niños, por ello, tenemos que conseguir que programas parecidos a este se implanten en los centros. A nivel personal, puedo decir que me ha aportado muchos conocimientos y vivencias extraordinarias. Mi experiencia durante estos meses me hace pensar que verdaderamente con más tiempo de dedicación, el programa propuesto puede ayudar a conseguir los objetivos que se habían marcado.

Gracias a los que me han acompañado en estas vivencias tan alucinantes.

13. BIBLIOGRAFÍA

Alonso, J. R. (16, Febrero, 2017). “Motricidad en los niños con autismo” [en línea] Recuperado de <https://autismodiario.org/2017/02/16/motricidad-los-ninos-autismo/>

Álvarez, L. (2013). Instrumento de psicomotricidad vivenciada para niños y niñas autistas. *U.D.C.A Actividad y Divulgación Científica*, 16(2), 343-350.

American Psychiatric Association (2013). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5. Madrid: Médica Panamericana.

Artigas-Pallarès, J., y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587.

Bartrina, J. A., Rodrigo, C. P., Serra, J. D., Hernández, A. G., More, R. L., Suárez, V. M.,... Cortina, L. S. (2008). El comedor escolar: situación actual y guía de recomendaciones. *Anales de pediatría*, 69(1), 72-88.

Bisquerra, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.

Bogdashina, O. (2003). *Sensory perceptual issues in autism and Asperger syndrome*. New York: Jessica Kingsley Publishers.

Bravo, L., Torruco, U., Martínez, M., y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.

Bravo, M. Á., Cuartero, B., y Escolano, E. (2016). Desarrollo de habilidades comunicativas pragmáticas y autorregulación emocional en alumnos con discapacidad intelectual y trastorno del espectro del autismo. In *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*, 405-418.

Center for Disease Control, (2012). Prevalence of autism spectrum disorders-Autism and developmental disabilities monitoring network, 14 sites, United States, 2008. *Morbidity and Mortality Weekly Report Surveillance Summary*, 61(3), 1-19.

Cerezo, F. (2000). *Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares: Bull-S*. España: Consultores en Ciencias Humanas.

CERMI (30, Mayo, 2018). “Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo” [en línea] Recuperado de <http://www.convenciondiscapacidad.es/2018/05/30/informe-de-la-investigacion-relacionada-con-espana-bajo-el-articulo-6-del-protocolo-facultativo/>

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.

Clark, H. (2015). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del objetivo de Desarrollo Sostenible 4.

Cornago, A., Navarro, M., y Collado, F. (2013). *Manual del juego para niños con autismo. Ejercicios, materiales y estrategias*. Valencia, España: PSYLICOM Distribuciones Editoriales.

Decroly, O., y Monchamp, E. (1983). *El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Drenth, A. (2018). Rethinking the origins of autism: Ida Frye and the unraveling of children's inner world in the Netherlands in the late 1930s. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 54(1), 25-42.

Filippi, A. (2017). Lo que hay que exigir al comedor escolar (y lo que puedes hacer tú en casa). *El País*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2017/12/11/mamas_papas/1512978780_034409.html

García, A., y Llull, J. (2009). *El juego infantil y su metodología*. Madrid, España: Editex, 32, 315-317.

Garvey, C. (1985). *El juego infantil*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Gómez, S. L., y Torres, R. M. R. (2014). El trastorno del espectro del autismo: Retos, oportunidades y necesidades. *Informes psicológicos*, 14(2), 13-31.

Hernández, J. M. (2017). Acoso escolar y Trastorno del Espectro del Autismo (TEA). Guía de actuación para profesorado y familias. España: Confederación Autismo España.

López, M. (2001). *A la calidad por la evaluación*. Barcelona: Praxis.

Midence, K., y O'neill, M. (1999). The experience of parents in the diagnosis of autism: A pilot study. *Autism*, 3(3), 273-285.

Moliner, O. (2013). *Educación inclusiva*. Castellón, España: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Ozonoff, S., Strayer, D. L., McMahon, W. M., y Filloux, F. (1994). Executive function abilities in autism and Tourette syndrome: An information processing approach. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 35(6), 1015-1032.

Piaget, J., y Inhelder, B. (1982). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

Torres, D. (5, Abril, 2015). "El juego pintado de azul: desarrollo de la comunicación social y el lenguaje en niños con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) por medio de la participación guiada en actividades lúdicas" [en línea] Recuperado de <https://autismodiario.org/2015/04/05/fomento-de-las-habilidades-del-nino-con-autismo-a-traves-del-juego/>

UNESCO (2006): *Temario abierto sobre la Educación Inclusiva: Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO (Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe).

Vidriales, R., y Zamora, M. (2014). Evolución del síndrome de Asperger en sus setenta años de historia. *Todo sobre el Asperger*, 21-50.

14. ANEXOS

Anexo 1. Guión entrevistas.

Entrevista dirigida a las profesionales del aula CyL.

1. ¿Evita activamente a otros niños? Pon algún ejemplo si se te ocurre.
 - L.
 - G.

2. Si hay un grupo de niños de su edad jugando, ¿se acerca para jugar con ellos? Pon algún ejemplo si se te ocurre.
 - L.
 - G.

3. ¿Cómo se incorpora a jugar con sus iguales? Pon algún ejemplo si se te ocurre.
 - L.
 - G.

4. En el caso de que juegue con sus iguales, ¿imita sus acciones? Pon algún ejemplo si se te ocurre.
 - L.
 - G.

5. ¿Juega a algún juego imaginativo? Pon algún ejemplo si se te ocurre.
 - L.

G.

6. Si algún igual se acerca para jugar con él/ella, ¿lo acepta? Pon algún ejemplo si se te ocurre.

L.

G.

7. ¿Cómo juega con sus iguales? Pon algún ejemplo si se te ocurre.

L.

G.

8. Si están jugando todos, ¿en algún momento se agobia y se marcha? Pon algún ejemplo si se te ocurre.

L.

G.

9. Si están jugando todos, ¿algún niño muestra rechazo hacia él/ella? Pon algún ejemplo si se te ocurre.

L.

G.

10. ¿Prefiere jugar solo/sola? Poned algún ejemplo si se te ocurre.

L.

G.

11. ¿Prefiere jugar con sus iguales o con niños de diferente edad? Poned algún ejemplo si se te ocurre.

L.

G.

12. ¿Se relaciona igual con sus iguales que con los adultos? Pon algún ejemplo si se te ocurre.

L.

G.

13. ¿Tiene algún juego preferido? Pon algún ejemplo si se te ocurre.

L.

G.

14. ¿Si alguien se acerca, comparte sus juegos? Pon algún ejemplo si se te ocurre.

L.

G.

15. ¿Algún tipo de juego le molesta o lo rechaza? Pon algún ejemplo si se te ocurre.

L.

G.

16. ¿Tiene problemas de conducta? Pon algún ejemplo si se te ocurre.

L.

G.

En la entrevista post, se pregunta si han observado mejoras en alguno de estos aspectos.

Entrevista dirigida a la tutora de los casos en cuestión

En el aula

1. ¿Cómo están organizados los niños en clase?
2. ¿Se sientan siguiendo algún plan?
3. Concretamente, ¿L. y G. dónde se sientan? ¿y con quién?
4. Si L. y G. no entienden alguna cosa, ¿piden ayuda? ¿a quién?
5. Si L. y G. necesitan algún material de sus compañeros, ¿lo piden?

En el juego

1. ¿Evita activamente a otros niños? Pon algún ejemplo si se te ocurre.
 - L.
 - G.
2. Si hay un grupo de niños de su edad jugando, ¿se acerca para jugar con ellos? Pon algún ejemplo si se te ocurre.
 - L.
 - G.
3. ¿Cómo se incorpora a jugar con sus iguales? Pon algún ejemplo si se te ocurre.
 - L.
 - G.
4. En el caso de que juegue con sus iguales, ¿imita sus acciones? Pon algún ejemplo si se te ocurre.
 - L.
 - G.

5. ¿Juega a algún juego imaginativo? Pon algún ejemplo si se te ocurre.
- L.
 - G.
6. Si algún igual se acerca para jugar con él/ella, ¿lo acepta? Pon algún ejemplo si se te ocurre.
- L.
 - G.
7. ¿Cómo juega con sus iguales? Pon algún ejemplo si se te ocurre.
- L.
 - G.
8. Si están jugando todos, ¿en algún momento se agobia y se marcha? Pon algún ejemplo si se te ocurre.
- L.
 - G.
9. Si están jugando todos, ¿algún niño muestra rechazo hacia él/ella? Pon algún ejemplo si se te ocurre.
- L.
 - G.
10. ¿Prefiere jugar solo/sola? Poned algún ejemplo si se te ocurre.
- L.
 - G.
11. ¿Prefiere jugar con sus iguales o con niños de diferente edad? Poned algún ejemplo si se te ocurre.

- L.
- G.

12. ¿Se relaciona igual con sus iguales que con los adultos? Pon algún ejemplo si se te ocurre.

- L.
- G.

13. ¿Tiene algún juego preferido? Pon algún ejemplo si se te ocurre.

- L.
- G.

14. ¿Si alguien se acerca, comparte sus juegos? Pon algún ejemplo si se te ocurre.

- L.
- G.

15. ¿Algún tipo de juego le molesta o lo rechaza? Pon algún ejemplo si se te ocurre.

- L.
- G.

16. ¿Tiene problemas de conducta? Pon algún ejemplo si se te ocurre.

- L.
- G.

En la entrevista post, se pregunta si han observado mejoras en alguno de estos aspectos.

Entrevista dirigida a las monitoras del comedor

A nivel de organización:

1. ¿Cuántos turnos hay?
2. ¿Cuál es el horario de cada turno?
3. ¿Cómo están distribuidos los niños en los turnos?
4. ¿Qué actividades se llevan a cabo en el espacio de comedor?
5. ¿Cómo se reparten los niños durante estas actividades?

A nivel conductual:

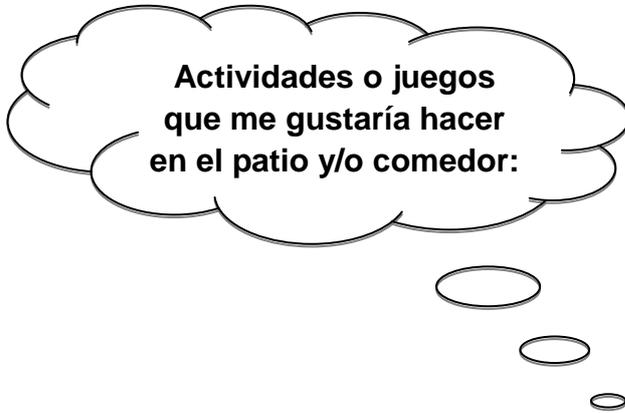
1. ¿El ambiente del comedor es tranquilo durante comida y durante el juego?
2. ¿El momento de juego está bien estructurado?
3. ¿Los niños tienen dificultad para respetar las normas y a las monitoras?
4. ¿Hay problemas de conducta?
5. ¿Hay niños que juegan solos?
6. ¿Existe rechazo hacia algún niño?
7. ¿Hay niños que se agobian y se aíslan?
8. ¿Algún niños prefiere jugar con otros más pequeños o con los adultos?
9. ¿Algún niño juega de forma peculiar o extraña?

En la entrevista post, se pregunta si han observado mejoras en alguno de estos aspectos.

Anexo 2. Encuesta.

1. Me gusta el momento del patio.	 
2. Me gustan las actividades/juegos que se realizan los lunes y los jueves en el programa de juego.	 
3. Cambiaría alguna actividad/juego del programa de juego.	 
4. Me gustaría añadir alguna actividad/juego al programa de juego.	 
5. Me gusta cómo está organizado el programa de juego.	 
6. Pienso que el patio es tranquilo, sin ruidos que molesten.	 
7. Me gusta el momento del comedor.	 
8. Me gustaría que hubiera un programa de juego en el momento del comedor.	 
9. Pienso que el momento de comedor es tranquilo, sin ruidos que molesten.	 

<p>10. Me gustaría proponer actividades/juegos para el momento del comedor.</p>	
---	--



En la encuesta posterior se pregunta:

<p>1. Me gustan las actividades/juegos que se realizado en el comedor</p>	
<p>2. Cambiaría alguna actividad/juego del programa de juego del comedor.</p>	
<p>3. Me gustaría añadir alguna actividad/juego al programa de juego del comedor.</p>	
<p>4. Me gusta cómo está organizado el programa de juego del comedor</p>	
<p>5. Me gusta el momento del comedor.</p>	
<p>6. Pienso que el momento de comedor es tranquilo, sin ruidos que molesten.</p>	

Anexo 3. Registro de observación.

L.

Día	Juega con...	Juega a...	Observaciones	Movimientos restringidos y repetitivos	Insistencia en la monotonía	Intereses altamente restringidos	Hiper o hipo reactividad sensorial

G.

Día	Juega con...	Juega a...	Observaciones	Movimientos restringidos y repetitivos	Insistencia en la monotonía	Intereses altamente restringidos	Hiper o hipo reactividad sensorial

Anexo 4. Test Bull-S.

Test alumnos

BULL-S
 Versión: 2.2007 Autor: Fuenzalida Carrasco Ramírez Mayo 2007

Nombre y Apellidos: _____ Nº: _____
 Edad: _____ Curso/Grupo: _____ Fecha: _____ Sexo: M F
 País de Origen de la Madre: _____ País de Origen del Padre: _____

Los preguntas que encontrarás a continuación tienen que ver con lo que piensas de tus relaciones con tus compañeros de clase y cómo te sientes en el Centro. Tus respuestas serán tratadas confidencialmente y nos ayudarán a conocer el clima social del aula y a elaborar propuestas para mejorar nuestras relaciones interpersonales.

Completar este cuestionario no te llevará más de 20 minutos. Trata de decir lo que TU PIENSAS sin mirar lo que otros puedan responder. Lee con atención y cuidado cada una de ellas. **CONTESTA A TODAS.**

Números y nombres del grupo de clase

1.	9.	17.	25.
2.	10.	18.	26.
3.	11.	19.	27.
4.	12.	20.	28.
5.	13.	21.	29.
6.	14.	22.	30.
7.	15.	23.	31.
8.	16.	24.	32.

PRIMERA PARTE: Para responder a estas preguntas debes consultar la lista de tu clase. Elige a UN MÁXIMO DE TRES compañeros o compañeras que mejor se ajusten a cada cuestión y escribe sus números de lista en el orden que les hayas elegido.

A partir de la pregunta 5, tú también puedes incluirte.

	Números		
	1º	2º	3º
1. ¿A quién o quiénes elegirías como compañero/a de grupo en clase?			
2. ¿A quién o quiénes NO elegirías como compañero/a de grupo en clase?			
3. ¿Quiénes crees que te elegirían a ti como compañero/a de grupo en clase?			
4. ¿Quiénes crees que NO te elegirían a ti como compañero/a de grupo en clase?			
5. ¿Quién/es son los más fuertes de la clase?			
6. ¿Quién o quiénes actúan como cobardes o como niños pequeños?			
7. ¿Quién/es maltratan o pegan a otros/as compañeros/as?			
8. ¿Quiénes suelen ser las víctimas de los malos tratos?			
9. ¿Quiénes suelen comenzar las peleas?			
10. ¿A quiénes se les tiene manía?			

Copyright del Grupo ALBOR-COHS. División Editorial
 ISSN: 84-9180-98-7

SEGUNDA PARTE: Responde escribiendo del 1 al 4 EN ORDEN DE PREFERENCIA (el 1 para el primer lugar y el 4 para el último) en las casillas correspondientes. Puedes completar con ejemplos donde indica: Otros formas y Otros lugares

11. Las agresiones, suelen ser:

Insultos y Amenazas Rechazo
 Maltrato físico Otras formas: _____

12. ¿Dónde suelen ocurrir las agresiones?:

En el Aula En los pasillos
 En el Patio En otros lugares: _____

TERCERA PARTE: Ahora sólo tienes que elegir UNA RESPUESTA y marcar la casilla correspondiente con una cruz (X)

13. ¿Con qué frecuencia ocurren las agresiones?:

Todos los días 1 - 2 veces por semana Rara vez Nunca

14. ¿Crees que estas situaciones encierran gravedad?:

Poco o nada Regular Bastante Mucho

15. ¿Te encuentras seguro/a en el Centro Escolar?:

Poco o nada Regular Bastante Mucho

Copyright del Grupo ALBOR-COHS. División Editorial
 ISSN: 84-9180-98-7

Test tutora

BULL-S
 Versión: 1.2006 Autor: Fuenzalida Carrasco Ramírez Septiembre 2006

Centro Escolar: _____
 Curso/Grupo: _____ Fecha: _____

A continuación, leerá algunas preguntas que se refieren a CÓMO VE LISTED A SU GRUPO DE ALUMNOS/AS. Sus respuestas a las siguientes preguntas servirán para obtener un mejor conocimiento de ellos/as, sus relaciones y amistades dentro del grupo-clase.

Lee con atención y cuidado cada una de ellas. Conteste a todas.

Responda escribiendo como máximo TRES NOMBRES O NÚMEROS de alumnos/as de su clase que mejor se ajusten al contenido de cada pregunta.

1. ¿Quién o quiénes son queridos por todos?

1º _____ número _____
 2º _____
 3º _____ nombre _____ número _____

2. ¿Quién o quiénes tienen muy pocos amigos?

1º _____ número _____
 2º _____
 3º _____ nombre _____ número _____

3. ¿Quién o quiénes intentan ser la "mascota" del profesor?

1º _____ número _____
 2º _____
 3º _____ nombre _____ número _____

4. ¿Quién es cruel y hace burlas de los otros?

1º _____ número _____
 2º _____
 3º _____ nombre _____ número _____

Copyright del Grupo ALBOR-COHS. División Editorial
 ISSN: 84-9180-98-7

5. ¿Quién/es son los más fuertes de la clase?

1º _____ número _____
 2º _____
 3º _____ nombre _____ número _____

6. ¿Quién o quiénes actúan como como cobardes o como niños pequeños?

1º _____ número _____
 2º _____
 3º _____ nombre _____ número _____

7. ¿Quién/es maltratan o pegan a otros/as compañeros/as?

1º _____ número _____
 2º _____
 3º _____ nombre _____ número _____

8. ¿Quiénes suelen ser las víctimas de los malos tratos?

1º _____ número _____
 2º _____
 3º _____ nombre _____ número _____

9. ¿Quiénes suelen comenzar las peleas?

1º _____ número _____
 2º _____
 3º _____ nombre _____ número _____

10. ¿A quiénes se les tiene manía?

1º _____ número _____
 2º _____
 3º _____ nombre _____ número _____

II. Ahora, señala respuesta más adecuada POR ORDEN de preferencia: 1º, 2º, 3º, ...

11. Las agresiones, suelen ser:

Insultos y Amenazas Rechazo
 Maltrato físico Otras formas

12. ¿Dónde suelen ocurrir las agresiones?:

En el Aula En los pasillos
 En el Patio En otros lugares

III. Ahora, elige solamente UNA RESPUESTA, señalando el recuadro correspondiente con una equis (X)

13. ¿Con qué frecuencia ocurren las agresiones?:

Todos los días 1 - 2 veces por semana
 Rara vez Nunca

14. ¿Crees que estas situaciones encierran gravedad?:

Poco o nada Regular
 Bastante Mucho

15. ¿Te encuentras seguro/a en el Centro Escolar?:

Poco o Nada Regular
 Bastante Mucho

Anexo 5. Desarrollo de los juegos/actividades.

Rincón del teatro

Emitir sonidos: uno de los niños responsables de este juego empezará la dinámica. Primero mezclará las tarjetas donde están los dibujos que deberán imitar con la voz. Después, cogerá una sin mirar y emitirá el sonido del animal que le haya tocado. El niño que lo acierte, será el siguiente en realizar la actividad, y así sucesivamente. Si un niño ya lo ha realizado y acierta otra tarjeta, elegirá a otro de sus compañeros que no haya participado todavía para que salga.

Mímica: uno de los niños responsables de este juego empezará la dinámica. Primero mezclará las tarjetas donde están los dibujos que deberá imitar, que pueden ser: deportes, emociones, sensaciones, números o letras. Después, cogerá una sin mirar y representará aquello que haya en la tarjeta por medio de la mímica. Al no poder emitir sonidos, tendrán que improvisar y esforzarse para expresar mediante gestos y movimientos lo que está representado. Si alguna tarjeta la ven difícil, pueden pedir ayuda a algún compañero para que la representen juntos. El niño que lo acierte, será el siguiente en realizar la actividad, y así sucesivamente. Si un niño ya lo ha realizado y acierta otra tarjeta, elegirá a otro de sus compañeros que no haya participado todavía para que salga.

¿Para qué sirve?: Los niños se colocarán en círculo y uno de los niños responsables de este juego empezará la dinámica. Primero, mezclará las tarjetas donde están los dibujos de varios objetos. Luego, escogerá una sin mirar y deberá decir para que se utiliza habitualmente ese objeto y para qué más podría servir. Después, el niño de su derecha aportará otra utilidad diferente para ese objeto, así hasta que todos participen.

Érase una vez: Los niños se colocarán en círculo y uno de los niños responsables de este juego empezará la dinámica. Primero, lanzará el dado en el que hay varios dibujos (un rey, una guerrera, un dragón, una espada, un castillo y un cofre). Luego, empezará una historia con el dibujo que haya salido en el dado “Érase una vez una espada encantada...”. Luego, el niño de su derecha, lanzará el dado para continuar la historia

con otro de los dibujos. Si sale el mismo dibujo, deberá continuar con ese “Erase una vez una espada encantada que todos querían poseer porque te hacía invencible...”. Así sucesivamente hasta que todos participen. Es importante que la historia tenga una introducción, un nudo y un desenlace.

Cosas que podemos encontrar en un...: Los niños harán dos filas, una enfrente de otra para que estén cara a cara. Uno de los responsables de este juego empezará la dinámica. Primero, mezclará las tarjetas donde hay varios dibujos. Luego, se colocará entre las dos filas y dirá: “¿Qué podemos encontrar en un...” seguido de lo que haya en la tarjeta, por ejemplo un bolso. Y el primer niño de la fila de la derecha, dirá un objeto. Una vez lo haya dicho, se va al final de la fila de enfrente. Después, el primer niño de la fila de la izquierda, dice otro objeto y se va a la fila de enfrente. Así sucesivamente hasta que se queden sin ideas. Debe ser una respuesta rápida y coherente.

Representación de una obra: si alguna de las historias que se realizan en el dado les gusta, pueden representarla ellos mismos. O pueden inventarse una nueva si se sienten motivados.

Rincón de las manualidades



Separa libros



Decorar piedras/chapas



Máscaras



Medallas al mejor...



**Complementos para el teatro
(Dibujos para el dado, coronas, marionetas, etc.)**



Atrapa sueños

Rincón de los juegos de mesa/construcción

Parchís: Se juega con 1 dado y 4 fichas para cada uno de los jugadores (de dos a cuatro, aunque también hay tableros para 6 u 8 jugadores). El objeto del juego es que cada jugador lleve sus fichas desde la salida hasta la meta intentando, en el camino, comerse a las demás. El primero en conseguirlo será el ganador.

La oca: es un juego de mesa para dos o más jugadores. Cada jugador avanza su ficha por un tablero en forma de espiral con 63 casillas con dibujos. Dependiendo de la casilla en la que se caiga, se puede avanzar o por el contrario retroceder. En su turno cada jugador tira el dado que le indica el número de casillas que debe avanzar. Gana el primer jugador que llega a la casilla 63, "el jardín de la oca".

El UNO: El objetivo del UNO es deshacerse de todas las cartas que se "roban" inicialmente, diciendo la palabra "UNO" cuando queda la última carta en la mano. En el juego hay cartas de acción con diferentes funciones, que provocan tener más o menos cartas.

Quién es quién: se trata de descubrir al personaje secreto de tu adversario con preguntas: ¿Lleva gafas? ¿Es rubio? ¿Tiene bigote?

Ajedrez: es un juego entre dos personas, de las cuales, cada una dispone de 16 piezas móviles que se colocan sobre un tablero dividido en 64 casillas o escaques. Se trata de un juego de estrategia en el que el objetivo es «derrocar» al rey del oponente.

Scrabble: es un juego de mesa en el cual cada jugador intenta ganar más puntos mediante la construcción de palabras sobre un tablero de 15x15 casillas. Las palabras pueden formarse horizontalmente o verticalmente y se pueden cruzar siempre y cuando aparezcan en el diccionario estándar.

Rummikub: es un juego de mesa en el que se deben ligar las piezas formando combinaciones, las cuales se ponen al centro de la mesa para que sean visibles para todos. Las combinaciones se pueden hacer por escala de números o por color. Quien consigue quedarse sin piezas es el ganador.

Rincón de fantasía/relajación

Este rincón está propuesto con la finalidad de que tengan un lugar de escape, es decir, los niños con TEA suelen presentar hiper o hipo reactividad sensorial, por lo que determinados estímulos pueden dar lugar a una respuesta adversa, entonces este rincón les posibilitaría una forma de alejarse de estos estímulos con el fin de calmarse. Además, tienen la opción de leer en este espacio si lo desean.

Rincón de baile

Los niños responsables les enseñarían a los demás una coreografía de algunas canciones, las cuales tienen preparadas voluntariamente. El resto de niño solo debe intentar seguirles, sin embargo, todos pueden hacer variaciones de los pasos. Así, los niños con TEA que puedan tener alguna estereotipia, esta se puede considerar como un paso más, aspecto que favorecería a la normalización de la mima.

Rincón de juego libre

Aunque es beneficioso para los niños con TEA un entorno de juego estructurado, no hay que olvidar que el juego libre es muy importante para favorecer su imaginación. Además, puede ocurrir que algún día no se sientan con ánimo de estar en el resto de rincones, por tanto este rincón es imprescindible. En él, los niños pueden jugar libremente a cualquier juego, tal como su nombre indica.

Anexo 6. Definición de las áreas trabajadas en los juegos

❖ Comunicación e interacción social.

Según el DSM-V (2013), uno de los criterios que debe cumplir el sujeto para ser considerado un trastorno del espectro autista (TEA), es el de déficits en la comunicación e interacción social a lo largo de múltiples contextos, manifestado por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes:

- Déficit en la reciprocidad socio-emocional (empatía) por ejemplo:
 - Aproximación social poco frecuente y dificultades en mantener el intercambio en una conversación.
 - Intercambio reducido de intereses, emociones o afecto.
 - Fracaso en el inicio o respuesta ante la interacción social.

- Déficit en las conductas comunicativas no verbales usadas en la interacción social (gestos), por ejemplo:
 - Desajuste entre la comunicación verbal y no verbal.
 - Anomalías en el contacto ocular, el lenguaje corporal o déficits en la comprensión y uso de gestos.
 - Ausencia total de expresiones faciales y comunicación no verbal.

- Déficit para desarrollar, mantener y comprender relaciones.
 - Dificultades en ajustar la conducta a contextos sociales variados.
 - Dificultades en compartir juego imaginativo o en hacer amigos.
 - Ausencia de interés por sus iguales.

❖ **Patrones restringidos y repetitivos.**

Otros de los criterios que debe cumplir el sujeto para ser considerado un trastorno del espectro autista (TEA), según el DSM-5 (2013), es el de patrones restringidos y repetitivos de conductas, actividades e intereses, que se manifiestan en, al menos dos de los siguientes síntomas, actuales o pasados:

- Movimientos motores, uso de objetos o habla estereotipados o repetitivos:
 - Movimientos motores estereotipados simples.
 - Movimientos motores estereotipados complejos.
 - Alinear objetos.
 - Dar vueltas a objetos.
 - Uso repetitivo de objetos.
 - Quedarse en parte del objeto.
 - Ecolalia.
 - Frases idiosincráticas.

- Insistencia en la monotonía (invarianza), adherencia inflexible a rutinas o patrones de comportamiento verbal y no verbal ritualizado:
 - Malestar extremo ante pequeños cambios.
 - Necesidad de comer siempre lo mismo.
 - Dificultades con las transiciones (horarios, actividades).
 - Patrones de pensamiento rígidos.
 - Rituales para saludar.
 - Necesidad de seguir siempre el mismo camino.
 - Necesidad de realizar acciones en la misma secuencia de acciones.
 - Decir una cosa utilizando las mismas palabras siempre y en el mismo orden.

- Intereses altamente restringidos, fijo, que son anormales por su intensidad o su foco.
 - Intereses excesivamente circunscritos o perseverantes.
 - Intereses especialmente extraños por su foco para su edad.
 - Apego excesivo o preocupación excesiva con los objetos inusuales.

- Hiper o hipo reactividad sensorial o interés inusual es aspectos sensoriales del entorno:
 - Respuesta adversa a sonidos o texturas específicas.
 - Indiferencia aparente al dolor/temperatura.
 - Oler o tocar objetos en exceso.
 - Fascinación por las luces u objetos que giran.

Según Midence y O'Neill (1999), aprender la manera en la que funcionan los sentidos de cada persona con autismo es la clave crucial para entender a esa persona. Así pues, según Bogdashina (2003), los sujetos TEA tienen experiencias sensoriales diferentes y las define como formas “inusuales” o “distintas” de sentir o experimentar la información que llega a los sentidos. Esta forma de sentir que tienen, afecta a los estilos cognitivos, que son descritos por la autora como “la forma de guardar y utilizar la información procedente de los sentidos”

❖ **Lenguaje**

En ocasiones, el Trastorno del Espectro Autismo es comórbido con un Trastorno del Lenguaje, que según el DSM-5 se define como las dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje en todas sus modalidades (es decir, hablado, escrito, de signos u otro). Debido a deficiencias de la comprensión o la producción, incluye lo siguiente:

- Vocabulario reducido.
- Estructura gramatical limitada.
- Deterioro del discurso.

❖ **Función ejecutiva**

El déficit en la Función Ejecutiva cada día adquiere mayor relevancia en el autismo ya que afecta de forma negativa en el proceso de aprendizaje, de comunicación y de socialización (Torres, 2015). Hay numerosas definiciones de este constructo pero una de las más relevantes es la siguiente:

es el constructo cognitivo usado para describir conductas dirigidas hacia una meta, orientadas hacia el futuro, que se consideran mediadas por los lóbulos frontales. Incluyen la planificación, inhibición de respuestas prepotentes, flexibilidad, búsqueda organizada y memoria de trabajo. Todas las conductas de función ejecutiva comparten la necesidad de desligarse del entorno inmediato o contexto externo para guiar la acción a través de modelos mentales o representaciones internas” (Ozonoff, Strayer, McMahon y Filloux, 1994, p. 1015).

❖ **Psicomotricidad**

Los sujetos que presentan el Trastorno del Espectro Autista (TEA) suelen tener dificultades en la psicomotricidad, tanto en la gruesa como en la fina. Según Álvarez (2013), la psicomotricidad gruesa es el control que se tiene sobre el propio cuerpo, especialmente los movimientos globales y amplios dirigidos a todo el cuerpo. Se refiere a aquellas acciones realizadas con la totalidad del cuerpo, coordinando desplazamientos y movimiento de las diferentes extremidades, equilibrio, y todos los sentidos. Por otro lado, la psicomotricidad fina se corresponde con las actividades que necesitan precisión y un mayor nivel de coordinación. Se refiere a movimientos realizados por una o varias partes del cuerpo (Álvarez, 2013).

❖ Regulación emocional

El trastorno del espectro del autismo (TEA) presentan déficits tanto en inteligencia intrapersonal como en inteligencia interpersonal. La inteligencia interpersonal es definida como la habilidad de conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio, gestionar de forma positiva los conflictos y tomar decisiones en los diferentes niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo. La inteligencia intrapersonal se refiere al conocimiento de sí mismo, la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos (Bravo-Álvarez, Cuartero-Tabuena y Escolano-Pérez, 2016).

Es frecuente observar en estos niños escaso conocimiento de sí mismos; baja autoestima, capacidad de autocrítica y creatividad; problemas en la regulación emocional y tolerancia a la frustración; pobre capacidad para aprender de los errores; dificultades en la toma de decisiones y en el afrontamiento de los problemas.

Anexo 7. Áreas en las que se centra cada juego del rincón del teatro

Rincón del teatro

En el rincón de teatro se ofrecen varios juegos, los cuales van aumentando de nivel según el ciclo de los niños, igual que los juegos propuestos en los otros rincones, la diferencia es que en este rincón cada uno de los juegos trabaja unas áreas y aspectos diferentes de cada una de ellas. Por ello, se especifica a continuación en qué se centra cada juego:

Emitir sonidos

Este juego trabaja las siguientes áreas:

- Comunicación e interacción social, concretamente:
 - Las expresiones faciales y comunicación no verbal.
 - Las dificultades en ajustar la conducta a contextos sociales variados.
 - Las dificultades en compartir juego imaginativo o en hacer amigos.
 - La ausencia de interés por sus iguales.
 - Fracaso ante la interacción social.
- Patrones restringidos y repetitivos, específicamente:
 - La insistencia en la monotonía (invarianza).
 - Los movimientos estereotipados.
 - Intereses restringidos.
 - Sensorialidad a nivel auditivo.
- Función ejecutiva, concretamente:
 - Planificación.
 - Control de impulsos.
 - Inhibición de respuestas.
 - Flexibilidad de acción y pensamiento.
- Psicomotricidad:

- Fina (praxias bucofaciales).
- Regulación emocional:
 - Tolerancia a la frustración.

Mímica

- Comunicación e interacción social, concretamente:
 - Las anomalías en el contacto ocular, el lenguaje corporal o déficits en la comprensión y uso de gestos.
 - Las expresiones faciales y comunicación no verbal.
 - Las dificultades en ajustar la conducta a contextos sociales variados.
 - Las dificultades en compartir juego imaginativo o en hacer amigos.
 - La ausencia de interés por sus iguales.
 - Fracaso ante la interacción social.
- Patrones restringidos y repetitivos, específicamente:
 - La insistencia en la monotonía (invarianza).
 - Los movimientos estereotipados.
 - Intereses restringidos.
- Función ejecutiva, concretamente:
 - Planificación.
 - Control de impulsos.
 - Inhibición de respuestas.
 - Flexibilidad de acción y pensamiento.
- Psicomotricidad:
 - Gruesa.
- Regulación emocional:
 - Tolerancia a la frustración.

¿Para qué sirve?

Este juego trabaja las siguientes áreas:

- Comunicación e interacción social, concretamente:
 - Las dificultades en ajustar la conducta a contextos sociales variados.
 - Las dificultades en compartir juego imaginativo o en hacer amigos.
 - La ausencia de interés por sus iguales.
 - Fracaso ante la interacción social.

- Patrones restringidos y repetitivos, específicamente:
 - La insistencia en la monotonía (invarianza).
 - Los movimientos estereotipados.
 - Intereses restringidos.

- Lenguaje:
 - Vocabulario.
 - Estructura.
 - Discurso.

- Función ejecutiva, concretamente:
 - Planificación.
 - Control de impulsos.
 - Inhibición de respuestas.
 - Flexibilidad de acción y pensamiento.

- Regulación emocional:
 - Tolerancia a la frustración.

Erase una vez

Este juego trabaja las siguientes áreas:

- Comunicación e interacción social, concretamente:
 - El desajuste entre la comunicación verbal y no verbal.
 - Las anomalías en el contacto ocular, el lenguaje corporal o déficits en la comprensión y uso de gestos.

- La ausencia total de expresiones faciales y comunicación no verbal.
 - Las dificultades en ajustar la conducta a contextos sociales variados.
 - Las dificultades en compartir juego imaginativo o en hacer amigos.
 - La ausencia de interés por sus iguales.
 - Fracaso ante la interacción social.
- Patrones restringidos y repetitivos, específicamente:
 - La insistencia en la monotonía (invarianza).
 - Los movimientos estereotipados.
 - Intereses restringidos.
- Lenguaje:
 - Vocabulario.
 - Estructura gramatical.
 - Discurso.
- Función ejecutiva, concretamente:
 - Planificación.
 - Control de impulsos.
 - Inhibición de respuestas.
 - Flexibilidad de acción y pensamiento.
- Psicomotricidad:
 - Gruesa.
- Regulación emocional:
 - Tolerancia a la frustración.

Cosas que podemos encontrar en un...

Este juego trabaja las siguientes áreas:

- Comunicación e interacción social, concretamente:
 - Las dificultades en ajustar la conducta a contextos sociales variados.
 - Las dificultades en compartir juego imaginativo o en hacer amigos.
 - La ausencia de interés por sus iguales.
 - Fracaso ante la interacción social.

- Patrones restringidos y repetitivos, específicamente:

- La insistencia en la monotonía (invarianza).
- Los movimientos estereotipados.
- Intereses restringidos.

- Lenguaje:

- Vocabulario.
- Discurso.

- Función ejecutiva, concretamente:

- Planificación.
- Control de impulsos.
- Inhibición de respuestas.
- Flexibilidad de acción y pensamiento.

- Regulación emocional:

- Tolerancia a la frustración.

Representación de una obra

Este juego trabaja las siguientes áreas:

- Comunicación e interacción social, concretamente:

- El desajuste entre la comunicación verbal y no verbal.
- Las anomalías en el contacto ocular, el lenguaje corporal o déficits en la comprensión y uso de gestos.
- La ausencia total de expresiones faciales y comunicación no verbal.
- Las dificultades en ajustar la conducta a contextos sociales variados.
- Las dificultades en compartir juego imaginativo o en hacer amigos.
- La ausencia de interés por sus iguales.
- Fracaso ante la interacción social.

- Patrones restringidos y repetitivos, específicamente:

- La insistencia en la monotonía (invarianza).
- Los movimientos estereotipados.

- Intereses restringidos.
- Lenguaje:
 - Vocabulario.
 - Estructura gramatical.
 - Discurso.
- Función ejecutiva, concretamente:
 - Planificación.
 - Control de impulsos.
 - Inhibición de respuestas.
 - Flexibilidad de acción y pensamiento.
- Psicomotricidad:
 - Gruesa.
- Regulación emocional:
 - Tolerancia a la frustración.