

MÁSTER UNIVERSITARIO EN EDUCACIÓN ESPECIAL

**EL JUEGO COMO RECURSO INTEGRADOR.  
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN  
EN UNA ALUMNA TEA**

Presentado por:

**MARTA ABREU DOMÍNGUEZ**

Dirigido por:

**MARÍA ÁNGELES BLANCO PORTILLO**

CURSO ACADÉMICO

2022/2023

## RESUMEN

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un trastorno del neurodesarrollo que puede afectar al funcionamiento social, comunicativo y conductual de la persona. Las mayores dificultades se centran en la interacción social y en la comunicación. El recreo supone un espacio educativo en el cual se pone de manifiesto sus dificultades sociales y de interacción, dando lugar al aislamiento y/o situación de interacción negativa. Por ello, se ha propuesto el diseño de una intervención en una alumna de Educación Infantil con diagnóstico TEA con el objetivo principal de favorecer la inclusión y la participación de la niña por medio de diversos juegos en el tiempo de recreo.

Al respecto se ha realizado una revisión teórica en base a los conceptos del TEA, la atención temprana y el juego. Se ha partido de una metodología cualitativa con un enfoque cuasiexperimental basado en las necesidades de la alumna. La propuesta de intervención se centra en la implantación de una serie de juegos lúdicos estructurados en el tiempo de recreo, adaptados a las necesidades y preferencias de la alumna. A través del planteamiento desde una evaluación observacional y cualitativa se busca analizar el impacto de dichas actividades en la niña y en el grupo. Además, se plantean las limitaciones del estudio y posibles líneas de investigación futuras a desarrollar.

En conjunto, este trabajo contribuye a la comprensión de la importancia del juego como estrategia de intervención en el tratamiento de las necesidades de infantes con TEA, destacando su capacidad para promover la inclusión y el desarrollo integral en el entorno escolar.

**Palabras clave:** Trastorno del Espectro Autista (TEA), juego, inclusión, habilidades sociales.

## **ABSTRACT**

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder that can affect a person's social, communicative and behavioral functioning. The greatest difficulties center on social interaction and communication. Recess is an educational space in which their social and interaction difficulties are revealed, giving rise to isolation and/or a situation of negative interaction. For this reason, the design of an intervention has been proposed for an Early Childhood Education student diagnosed with ASD with the main objective of promoting the inclusion and participation of the girl through various games during recreation time.

In this regard, a theoretical review has been carried out based on the concepts of ASD, early attention and play. It has been based on a qualitative methodology with a quasi-experimental approach based on the needs of the student. The intervention proposal focuses on the implementation of a series of structured recreational games during recess time, adapted to the needs and preferences of the student. Through an observational and qualitative evaluation approach, we seek to analyze the impact of these activities on the girl and the group. In addition, the limitations of the study and possible future lines of research to be developed are presented.

Altogether, this work contributes to the understanding of the importance of play as an intervention strategy in the treatment of the needs of infants with ASD, highlighting its ability to promote inclusion and comprehensive development in the school environment.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder (ASD), play, inclusion, social skills.

## INDICE

<b>1. Introducción</b> .....	5
<b>2. Justificación</b> .....	6
<b>3. Objetivos</b> .....	8
<b>4. Marco teórico</b> .....	9
<b>4.1 Trastorno del Espectro Autista</b> .....	9
<b>4.2 Atención temprana e intervención con TEA</b> .....	11
<b>4.3 El juego como recurso integrador e inclusivo con alumnado TEA</b> .....	14
<b>4.3.1 Dificultades en el juego en personas con TEA</b> .....	16
<b>4.3.2 Beneficios del juego con personas TEA</b> .....	18
<b>4.4 Tipos de juegos.</b> .....	19
<b>5. Metodología</b> .....	22
<b>6. Propuesta de intervención</b> .....	25
<b>6.1 Justificación y objetivos</b> .....	25
<b>6.2 Descripción del caso</b> .....	25
<b>6.3 Temporalización</b> .....	28
<b>6.4 Desarrollo de la propuesta</b> .....	29
<b>6.6 Evaluación</b> .....	42
<b>7. Conclusiones y recomendaciones</b> .....	43
<b>7.1 Aportaciones</b> .....	43
<b>7.2 Limitaciones, propuestas de mejora y fortalezas</b> .....	44
<b>7.3 Líneas futuras de investigación</b> .....	45
<b>8. Referencias bibliográficas</b> .....	46
<b>9. Anexos</b> .....	51

## INDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1</b> .....	28
<b>Tabla 2</b> .....	30
<b>Tabla 3</b> .....	31
<b>Tabla 4</b> .....	32
<b>Tabla 5</b> .....	33
<b>Tabla 6</b> .....	34
<b>Tabla 7</b> .....	35
<b>Tabla 8</b> .....	36
<b>Tabla 9</b> .....	37
<b>Tabla 10</b> .....	38
<b>Tabla 11</b> .....	39
<b>Tabla 12</b> .....	40
<b>Tabla 13</b> .....	41
<b>Tabla 14</b> .....	51
<b>Tabla 15</b> .....	52

## **1. Introducción**

“Todos los aprendizajes más importantes de la vida, se hacen jugando” (Francesco Tonucci).

El juego es descubrimiento, diversión y aprendizaje. Se trata de un medio a través del cual los niños y niñas exploran, experimentan y aprenden sobre el mundo que les rodea. Además, el juego fomenta la creatividad, la imaginación, la resolución de problemas y el pensamiento crítico, así como las habilidades sociales, emocionales y cognitivas que preparan a los pequeños y pequeñas para afrontar los retos del día a día.

Asimismo, el juego es una actividad innata en los niños y niñas que promueve las relaciones sociales sin importar las habilidades, características o condiciones personales de cada individuo. Es una herramienta que promueve valores inclusivos como el respeto, la empatía y la aceptación de la diversidad, puesto que los infantes comienzan a valorar las fortalezas y diferencias de sus compañeros y compañeras. Por ello, el juego es un medio para construir las bases de una sociedad inclusiva y equitativa desde las primeras etapas de la vida.

La educación inclusiva se establece como un pilar esencial en la actualidad educativa, debe suponer la búsqueda de un reto permanente para garantizar a todo el alumnado el desarrollo integral y la igualdad de oportunidades para aprender. Este trabajo, se enfoca específicamente en la integración efectiva de los niños y las niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), reconociendo la imperante necesidad de tratar sus necesidades individuales y proporcionar un contexto educativo adaptado que facilite su participación activa y significativa. El TEA, entendido como un trastorno que afecta a la comunicación, la interacción social y el comportamiento, comprende desafíos que demandan una aproximación comprensiva y estratégica para lograr una inclusión total en las dinámicas escolares.

A través del juego se generan oportunidades para que el alumnado, y en este caso específicamente el alumnado con TEA, logren integrarse y participar plenamente en el contexto escolar. Por esta razón, se han planteado dinámicas de juego en el tiempo de recreo con el fin de ofrecer un ambiente tranquilo, seguro e inclusivo en todos los entornos del aprendizaje.

## **2. Justificación**

El juego en la infancia se define como una actividad placentera, espontánea y libre que se desarrolla con el objetivo de entretener y divertirse. Del mismo modo, a través de dicha actividad los niños y las niñas comienzan a conocerse a sí mismo, a relacionarse con el resto y a comprender el mundo que les rodea (Gallardo y Gallardo, 2018). En la infancia temprana el juego da la posibilidad al infante de expresar sus emociones y pensamientos, fomentando de este modo el desarrollo de la autoestima y la autoconfianza. En definitiva, se trata de una herramienta poderosa para el aprendizaje y la adquisición de habilidades útiles para la vida.

Con respecto al alumnado con TEA, las personas con este trastorno suelen presentar alteraciones del desarrollo en la interacción social recíproca, así como en la comunicación verbal y no-verbal que dan lugar a conductas de aislamiento (Muñoz y Ruiz, 2017). A través del juego se da la posibilidad de proporcionar diferentes medios de comunicación y expresión, además de proporcionar diversas dinámicas que faciliten la interacción entre iguales y el trabajo colaborativo, garantizando de este modo una mayor inclusión en el entorno escolar.

Tras desarrollar un análisis exhaustivo durante la realización de las prácticas profesionales del presente máster, se observó en una alumna de infantil de 3 años con diagnóstico TEA escaso nivel de interacción y comunicación social con sus iguales. En especial, se observaron momentos de aislamiento en el tiempo de recreo, donde la niña dedicaba la mayor parte del tiempo a deambular de un lado para otro en soledad sin interactuar con nadie.

Por este motivo, y en base a las dificultades de comunicación e interacción que presenta la alumna con TEA a la cual va destinada la intervención, se ha diseñado una propuesta de trabajo basada en el juego en el tiempo de recreo, debido a que se trata también de un entorno educativo esencial para el desarrollo de habilidades sociales, y en el que normalmente ocurren mayores momentos de exclusión al no contar con pautas guiadas que faciliten la comunicación y el juego en grupo. Por ello, se plantean estrategias anticipatorias y de organización de las dinámicas de juegos a modo de guía, con el fin de propiciar el inicio de las relaciones comunicativas e interpersonales entre la alumna con TEA y el resto de compañeros y compañeras en el entorno del recreo.

La elección de este estudio radica en la importancia de abordar el juego como método de intervención respondiendo a la creciente necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas efectivas que permitan a los pequeños y pequeñas con TEA mejorar las relaciones con sus iguales. A través de un enfoque basado en la evidencia, se

pretende proporcionar estrategias pedagógicas que enriquezcan la educación inclusiva y permitan a la alumna alcanzar su máximo potencial.

### **3. Objetivos**

El presente trabajo tiene como objetivo principal favorecer la inclusión y participación activa de una alumna de infantil de 3 años con diagnóstico TEA por medio de diversos juegos en el tiempo de recreo.

A partir del objetivo general se establecen los siguientes objetivos específicos para el desarrollo de la propuesta diseñada:

- Conocer y profundizar el Trastorno del Espectro Autista.
- Comprender qué es la Atención Temprana y sus beneficios en el Trastorno del Espectro Autista.
- Indagar sobre la importancia del juego como recurso integrador e inclusivo.
- Conocer diferentes estudios terapéuticos basados en el juego con alumnado TEA.
- Analizar detalladamente y comprender las necesidades educativas que presenta la alumna con diagnóstico TEA.

## **4. Marco teórico**

### **4.1 Trastorno del Espectro Autista**

El autismo es un trastorno del neurodesarrollo que ha sido objeto de numerosas investigaciones a lo largo de las últimas décadas. Desde los primeros estudios hasta la actualidad, se ha ido modificando y ampliando los aspectos que categorizan el TEA adquiriendo, actualmente, un concepto dimensional. Por ello, a continuación se realiza una síntesis sobre el TEA, desde los orígenes en su diagnóstico hasta la actualidad.

En 1911 Eugen Bleuler, un psiquiatra y psicólogo suizo, describió el término autismo por primera vez, utilizando el concepto para describir síntomas que observó en pacientes con esquizofrenia, caracterizados dichos síntomas por la tendencia a retirarse o encerrarse en su mundo interior, mostrando cierta desconexión con la realidad externa (Garrabé, 2012). Sin embargo, no fue hasta la década de 1940, en la que el psiquiatra infantil Leo Kanner describió el autismo como una entidad clínica, destacando en este trastorno determinadas características comunes que no habían sido identificadas previamente, como puede ser la falta de interés en las relaciones sociales y la ecolalia. Cabe destacar que, el trabajo de Kanner fue esencial para reconocer el autismo como un trastorno independiente (Chara et al., 2018).

Años más tarde, en 1944, Hans Asperger describió un patrón de comportamiento muy semejante en sus pacientes, destacando una forma de autismo de alto funcionamiento, presentando dificultades sociales y comportamientos estereotipados, pero con un desarrollo del lenguaje adecuado. A pesar de que Asperger publicara su investigación en 1944, su descripción del Síndrome de Asperger no fue reconocida internacionalmente hasta la década de 1980 (Chara et al., 2018).

Gracias a las aportaciones de numerosos investigadores como Eugen Bleuler, Leo Kanner y Hans Asperger, a lo largo de la historia se han realizado grandes avances en la clasificación y diagnóstico del autismo. En este sentido, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM) ha supuesto una referencia importante en el diagnóstico de los trastornos de salud mental. El DSM-4 (APA, 1994) incorporó el Trastorno Autista, el Síndrome de Asperger y el Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado como áreas diagnósticas diferenciadas. No obstante, en el DSM-5 (APA, 2014) dichas categorías fueron unificadas bajo el término Trastorno del Espectro Autista (TEA), reconociendo de este modo la diversidad y continuidad de las manifestaciones del trastorno.

En este sentido, es necesario destacar que, el DSM-5 realiza una clasificación de tres niveles de gravedad para el TEA, en base al grado de ayuda o apoyo necesario

para el sujeto en determinadas áreas de su vida, como pueden ser la interacción social, el comportamiento y las dificultades sensoriales:

- Grado 3: "Necesidad de ayuda muy notable". Presenta una mínima comunicación social verbal y no verbal, además de cierta inflexibilidad y complejidad para los cambios y el foco de atención.

- Grado 2: "Necesidad de ayuda notable". Déficit acentuado con escasa iniciación o respuestas reducida o irregular. Interferencia común relacionada con la inflexibilidad y complejidad para los cambios de foco.

- Grado 1: "Necesidad de ayuda". Sin ayuda directa, sin embargo, manifiesta alteraciones importantes en el área de comunicación social e interferencia relevante en, al menos, un contexto.

Marín et al. (2016) señalan que, los infantes que son diagnosticados con este trastorno suelen presentar déficits en diversas áreas (bio-psico-social), lo cual lleva a una alteración de los procesos de desarrollo, afectando fundamentalmente a tres áreas de comportamiento: alteraciones en la interacción social, alteración de la comunicación verbal y no-verbal y patrones limitados de comportamientos, intereses y actividades.

En este sentido, Reynoso et al. (2017) afirman que el TEA puede ser un trastorno poligénico y multifactorial puesto que los factores ambientales interactúan con las variaciones genéticas, resultando en fenotipos específicos. Además, con respecto a la sintomatología, esta es muy variable y comienza a ser notables a partir de los 18 meses consolidándose a los 36 meses de edad.

Matson y Kozlowski (2011, como se citó en Marín et al., 2016) destacan que en los últimos años se ha ido observando un considerable incremento de casos de prevalencia TEA, como bien se observa en diversos estudios, dicho incremento ha pasado de 4-5/10.000 en la década de los sesenta a 260/10.000 más en los primeros años del siglo XXI. Por su parte, Lord et al. (2018) reflejan en su investigación que en los últimos 20 años ha habido un aumento de la prevalencia de 1/150 en el año 2000 a 1/44 en el 2018 en niños y niñas de 8 años, diagnosticándose hasta 4.2 veces más en varones.

Asimismo, el aumento de datos de prevalencia se puede deber a múltiples factores y no exclusivamente a un incremento de la incidencia. Como bien especifican Mora et al. (2023) puede deberse a un mayor conocimiento del trastorno por parte de las instituciones, a las modificaciones realizadas en los criterios de diagnóstico, a la existencia de diversos instrumentos de detección, a un mayor reconocimiento del TEA por parte de los profesionales, a la implantación de políticas inclusivas, a la disponibilidad de los servicios y a un mayor reconocimiento y concienciación del trastorno en la sociedad.

Según Balmaña et al. (2017) el TEA es un trastorno complejo y heterogéneo, debido tanto a las causas como a la manifestación y evolución de la sintomatología en las diversas etapas del desarrollo, así como las comorbilidades con las que puede co-existir. Por este motivo, como bien señalan Sánchez Raya et al. (2015), el diagnóstico temprano es complejo debido a las variaciones que puedan ir surgiendo a lo largo del desarrollo, no obstante, es imprescindible y necesario puesto que se trata de un elemento importante para la actuación temprana y el pronóstico posterior.

#### ***4.2 Atención temprana e intervención con TEA***

Los primeros años de vida forman una etapa fundamental en el desarrollo físico, psicológico y emocional puesto que es donde se determinan las habilidades motrices, cognitivas, lingüísticas, sociales y afectivas de la persona, facilitando posteriormente una adecuada interacción con el mundo que rodea al niño (Roig y Urrea, 2020).

La Atención Temprana se define como la totalidad de actuaciones destinadas a la población infantil, a la familia y al contexto, cuya finalidad es dar respuesta lo más tempranamente posible a las necesidades transitorias o permanentes que presente el alumnado para potenciar su capacidad de desarrollo y bienestar, garantizando su inclusión en el medio familiar, escolar y social (Grupo de Atención Temprana, 2000).

La Atención Temprana (AT), tal y como la entendemos hoy, ha experimentado en las últimas décadas una evolución determinada por los avances en áreas como la psicología del desarrollo, la neurología, la medicina y la educación. A lo largo de los años se han empleado distintos términos para denominar esta práctica como la estimulación precoz, la atención infantil precoz o la estimulación temprana y, finalmente, la Atención e Intervención Temprana (Gutiez y Ruiz, 2012).

Gutiez y Ruiz (2012) señalan que no es posible referirse a Atención Temprana, como acción deliberada, hasta la segunda mitad del siglo XX, época en la que se comienza con la atención a individuos que muestran algún tipo de déficit o carencia y, por otro lado, la intervención temprana comprendida como una perspectiva actual solo se ha dado en los últimos 30 años.

El término de intervención temprana es relativamente reciente, puesto que comenzó a estar presente en las décadas de 1960 en Estados Unidos y en Europa en la década de 1970 (Espe-Sherwindt, 2008) gracias a la evolución producida en la intervención infantil y en el área de educación especial. Desde entonces, en las últimas décadas se han realizado múltiples trabajos e investigaciones que han destacado la importancia de la atención temprana en la mejora del desarrollo integral de los niños y las niñas.

En nuestro país la intervención temprana tiene sus orígenes en los años 70 con intervenciones de carácter asistencial, rehabilitador y compensatorio, desarrollando posteriormente programas de carácter preventivo (Pina, 2007).

Entre los años 1970 y 1980 estas actuaciones comenzaron a extenderse y ser reconocidas formalmente, desarrollando en algunos países Leyes que amparan el desarrollo de la intervención temprana, como puede ser la Ley de Educación para Personas con Discapacidades, establecida en 1975 en Estados Unidos con el objetivo de instaurar un mandato federal para los servicios de intervención temprana (Guralnick, 2011).

En la década de los 90, términos como estimulación precoz empiezan a quedar obsoletos y se comienza a utilizar la denominación de atención temprana (Puerto, 2020). Del mismo modo, en España con la implantación de la LOGSE (1990) se establece el derecho a la atención educativa desde el nacimiento (Gutiez y Ruiz, 2012). Posteriormente, con la implantación de la LOE (2006) se reconoce en su artículo 71 la importancia de la atención temprana y la colaboración entre las áreas educativa, sanitaria y social para atender a los infantes en edad temprana. Con la llegada de la LOMCE (2013) se establece la obligación de las administraciones educativas de realizar medidas de detección, atención y seguimiento en edades tempranas. Actualmente, la LOMLOE (2020) aunque no mencione explícitamente la atención temprana, reconoce la necesidad de ofrecer una educación inclusiva y de calidad desde las primeras etapas educativas.

Desde inicios del siglo XXI la atención temprana ha seguido cambiando y evolucionando para poder ser cada vez más inclusiva. Por ello, se ha enfatizado en visiones basadas en la evidencia y en la importancia de la intervención lo más temprana posible (Guralnick, 2011).

Actualmente en nuestro país la atención temprana se dirige a niños y niñas de entre 0 y 6 años de edad que puedan mostrar un elevado riesgo de naturaleza biológica (nacimiento prematuro, bajo peso al nacer, etc.), de exclusión social o con algún tipo de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (Gutiez y Ruiz, 2012).

El grupo de Atención Temprana (2000) establece que:

El principal objetivo de la Atención Temprana es que las niñas y los niños que presentan trastornos en su desarrollo o tienen riesgo de padecerlos, reciban, siguiendo un modelo que considere los aspectos bio-psico-sociales, todo aquello que desde la vertiente preventiva y asistencial pueda potenciar su capacidad de desarrollo y de bienestar, posibilitando de la forma más completa su

integración en el medio familiar, escolar y social, así como su autonomía personal (p.17).

En este sentido, Robles y Sánchez (2013) detallan que la atención temprana está estrechamente relacionada con la prevención. Con respecto a la prevención primaria en atención temprana se trabaja con medidas universales destinadas a la población y con el propósito de cuidar la salud. En referencia a la prevención secundaria, se pretende detectar de manera anticipada las enfermedades, trastornos o situaciones de riesgo, evitando su aparición, disminuyendo su evolución y duración, además de sus efectos. Por último, la prevención terciaria tiene como objetivo disminuir las consecuencias y secuelas de un déficit o enfermedad ya diagnosticada.

Con respecto a la intervención, señalar que no hay un único método eficaz, puesto que este debe adaptarse a las características individuales de cada sujeto. Si bien es cierto, dicha intervención debe hacerse en el contexto natural del niño o niña para que se ajuste a la realidad de la persona. Por este motivo, todos los agentes que formen parte de la vida del alumno o alumna son imprescindibles para su desarrollo. En este sentido, como bien especifica García Andújar (2017), la familia juega un papel fundamental debido a que son parte de la vida del infante. Por ello, es necesario llevar a cabo una intervención en la que se tenga en cuenta a las familias y sus necesidades, siendo un agente activo en la intervención, desarrollo y cuidado del niño o niña.

En el caso del Trastorno del Espectro Autista, existen múltiples ventajas procedentes del diagnóstico e intervención temprana de posible alumnado TEA, como por ejemplo: disminuye la incertidumbre de los familiares, ayuda a determinar opciones educativas, de recursos, servicios y apoyos; facilita la orientación e identificación de servicios; permite determinar el apoyo ambiental apropiado así como la identificación de las necesidades familiares; permite el contacto y apoyo con familiares en situaciones similares; y posibilita una valoración multidisciplinar del niño en diferentes contextos (Ministry of Health and Education, 2008).

La Atención Temprana es fundamental en infantes con Trastornos del Espectro Autista (TEA), puesto que suelen presentar problemas en la comunicación e interacción social, además de comportamientos, intereses o acciones repetitivas. Los niños y niñas pueden mostrar rasgos del trastorno a una edad muy temprana, y la intervención puede mejorar considerablemente su vida a largo plazo (Anderson et al., 2014).

A su vez, cabe destacar que la intervención temprana en alumnado TEA se centran en las siguientes áreas del desarrollo:

- **Habilidades comunicativas**, trabajando habilidades comunicativas efectivas tanto de lenguaje verbal como no verbal, empleando para ello métodos basados en el juego que permitan aprender habilidades lingüísticas, gestos y la interpretación de expresiones faciales y corporales (Ingresoll y Schreibman, 2006).
- **Habilidades sociales**, llevando a cabo programas de intervención que promueven la interacción efectiva y apropiada con los demás, a través de diversas estrategias como puede ser el juego en grupo, el juego de roles, y las intervenciones basadas en parejas (Laushey y Heflin, 2000).
- **Habilidades cognitivas y motrices**, trabajando para ello en el desarrollo de habilidades motoras finas y gruesas, así como la capacidad de resolución de problemas, memoria, atención y habilidades de juego simbólico, etc. (Dawson et al., 2010).

Del mismo modo, también es esencial destacar el juego como estrategia terapéutica empleada en la intervención temprana con alumnado TEA, puesto que se trata de una actividad natural, placentera y motivadora que proporciona múltiples oportunidades para promover las habilidades sociales, comunicativas, cognitivas y de autorregulación.

#### ***4.3 El juego como recurso integrador e inclusivo con alumnado TEA***

El juego es una actividad innata, sin aprendizaje anticipado, que se desarrolla de forma natural en las personas. Se trata de una acción automotivada en función de los intereses personales o impulsos expresivos de cada niño o niña, y constituye una actividad necesaria para el desarrollo integral del alumnado (Meneses y Monge, 2001).

La Convención de los Derechos del Niño establece en su artículo 31:

1. “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes” (UNICEF Comité Español, 2006).

El juego es parte fundamental del desarrollo infantil, puesto que promueve el desarrollo cognitivo, físico, social y emocional de los niños y niñas. Por medio del juego los infantes comienzan a entender el mundo en el que viven, adquieren nuevas capacidades, desarrollan su imaginación y creatividad, además de fomentar su bienestar emocional.

A nivel cognitivo, esta actividad facilita la adquisición de conocimientos y habilidades, así como la concentración, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Es por ello que son múltiples las teorías y prácticas educativas que avalan la importancia del juego como recurso educativo. Piaget en su Teoría de la interpretación del juego por la estructura del pensamiento (1932), establece que las múltiples formas de juego que se llevan a cabo en la infancia son consecuencia directa de los cambios que suceden en las estructuras intelectuales, y plantea diferentes fases del desarrollo de los comportamientos del juego, acumulativa y jerarquizada:

- Los juegos de ejercicio: propios del periodo sensoriomotor (0-2 años) en el cual el infante repite movimientos y gestos por el placer del resultado inmediato.

- Los juegos simbólicos: propios de la etapa preconceptual (2-4 años), se utiliza la representación simbólica de los objetos, es decir, supone la representación de un objeto por otro no presente.

- Los juegos de reglas: aparecen progresivamente entre los 4 y 7 años, y su inicio depende del contexto del pequeño, iniciándose con juegos de reglas simples y precisos, ayudados por objetos y unidos directamente a la acción. Del mismo modo, esta etapa se puede dividir en: el juego de reglas simples (7-12 años), en la cual el infante alcanza una forma de pensamiento lógico, pero no abstracto; y la etapa de operaciones formales (12 años en adelante), en la cual desarrolla juegos de reglas complejas y estrategias elaboradas (López, 2010).

Por otro lado, con respecto al desarrollo social Vygotsky desde la Teoría sociocultural del juego (1978), defiende una relación entre el juego y el contexto sociocultural del niño, afirmando que, durante esta actividad lúdica, los niños y niñas reflejan las actividades adultas de su cultura y sus posibles papeles y valores futuros (Gallardo y Gallardo, 2018).

El juego es un recurso socializador básico en la infancia, ya que es en este momento en el que comienzan sus primeras relaciones sociales con sus iguales, de esta forma aprenden conductas fundamentales como compartir, saludar, respetar turnos, y además aprenden conductas indeseables como pegar, gritar o imponer su voluntad. Se trata de un elemento socializador que facilita la manera de establecer relaciones con los demás. Conjuntamente, permite a los niños y niñas a conocer y respetar las normas, promueve la comunicación y la cooperación y propicia los procesos de inserción social (Escobar, 2016).

En referencia al desarrollo físico Lima et al. (2017) afirman que los juegos activos pueden mejorar la salud física de los pequeños y pequeñas, contribuyendo a un mejor desarrollo motor y previniendo determinadas patologías.

Por último, con respecto al desarrollo emocional gracias a las interacciones que se establecen por medio del juego el alumnado comienza a ser capaz de manejar sus emociones y empieza enfrentarse a situaciones que requieren cierto control emocional (Luyo y Sánchez, 2019). El juego es una actividad que genera placer y satisfacción, y a su vez posibilita al niño o niña adquirir la capacidad de manejar emociones desagradables provocadas por diversas situaciones de la vida cotidiana (desacuerdo con sus progenitores, la pérdida de un juguete, conflictos con sus compañeros, etc.). Mediante el juego el infante exterioriza sus emociones y canaliza su agresividad, siendo una vía de escape, ya que algunas emociones experimentadas en su rutina carecen de otros medios de expresión. Además, el juego fomenta la autoestima y la autoconfianza en el pequeño o pequeña gracias a la consecución repetida de logros, a conocer el aprendizaje a través de los errores y a las múltiples posibilidades de exploración, experimentación y autoexpresión, (Escoba, 2016).

#### ***4.3.1 Dificultades en el juego en personas con TEA***

Dada la importancia del juego en la etapa infantil, este cobra especial relevancia con respecto al Trastorno del Espectro Autista (TEA), debido a que este tipo de alumnado suele presentar dificultades en la comunicación y patrones de comportamiento e intereses muy restringidos.

En muchas ocasiones las personas con TEA se enfrentan a desafíos con respecto al juego. En referencia al juego simbólico, García-Gómez et al. (2020) destacan que el alumnado con TEA suele presentar dificultades en la representación simbólica, mostrando cierta incapacidad para representar objetos, situaciones o roles de manera simbólica. Además, suelen presentar rigidez cognitiva y dificultades en la flexibilidad mental, dificultando de este modo la capacidad para modificar roles o adaptarse a distintos escenarios del juego simbólico.

Del mismo modo, pueden presentar problemas en las interacciones sociales como la interpretación de las expresiones faciales, los gestos, la comprensión del lenguaje no literal y la complejidad para mantener la mirada con el compañero (March-Miguez et al., 2018). El alumnado con TEA también puede presentar dificultades en la flexibilidad cognitiva, es decir, la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones o cambios en las reglas del juego. En consecuencia, puede ser complicado involucrarse en juegos

que no sean familiares o que requieran adaptarse a nuevas situaciones (Kenworthy et al. 2008).

En este sentido García Junco (2022), señala que gran parte del alumnado TEA no logra integrarse en el tiempo de juego libre o recreo por no poseer conductas y normas sociales apropiadas, lo cual conlleva en muchas ocasiones a periodos de aislamiento por parte del alumno o alumna. A continuación, los dos tipos de aislamiento que pueden presentarse son:

- Aislamiento neutro. El infante se aísla del contacto con el grupo sin producir conductas disruptivas o inadaptadas.
- Aislamiento negativo. El infante se aísla del contacto con el grupo produciendo conductas disruptivas o inadaptadas.

En la etapa de educación infantil se pueden observar conductas de aislamiento puesto que, debido a la corta edad del alumnado, el resto del grupo no suele entender estas conductas sociales. Asimismo, si no se toman medidas al respecto, el aislamiento irá incrementando a medida que los infantes crecen ya que el rechazo social, las conductas de evitación y los miedos serán cada vez más comunes.

En referencia al tiempo de recreo, Muñoz y Ruiz (2017) destacan que, al no ser un periodo estructurado de la jornada escolar, los infantes con TEA suelen presentar mayores dificultades para saber qué hacer, cómo jugar, con quién jugar, cómo relacionarse, etc. Es por ello por lo que aparecen grandes dificultades debido a la falta de estructura e incompreensión de las interacciones sociales.

Muñoz y Ruiz (2017) resaltan que el recreo se trata de un periodo lectivo de la jornada escolar fundamental para el desarrollo del alumnado, ya que se dan momentos de ocio, situaciones en las que aprenden a actuar por turnos, se practican roles sociales, se desarrolla el lenguaje y se adquieren conocimientos de normas sociales como puede ser la empatía, la solidaridad, el acto de compartir, etc. Por consiguiente, es esencial trabajar de forma guiada en determinados momentos para ayudar a todo el grupo-clase y al alumnado con necesidades especiales a adquirir determinadas habilidades sociales que favorezcan la cohesión grupal.

Cabe mencionar que, a pesar de las dificultades destacadas, existen múltiples beneficios entorno al juego que pueden contribuir a mejorar las habilidades de los niños y niñas TEA. En este sentido, el juego desempeña un papel esencial en la integración del alumnado con TEA. No solo ofrece oportunidades terapéuticas, sino que además promueve la comunicación, interacción y adaptación a su entorno. Los entornos de juego adaptados a sus necesidades facilitan la participación activa y estimulan los

sentidos. En definitiva, el juego favorece la inclusión al desarrollar sus capacidades emocionales, sociales y cognitivas de manera significativa.

#### **4.3.2 Beneficios del juego con personas TEA**

Tal y como se viene argumentando el juego presenta numerosas ventajas, Córdoba et al. (2017) señalan que el juego es entendido como una estrategia lúdica inclusiva, ya que permite el encuentro y participación activa con el grupo, el diálogo entre iguales, la comunicación, la unión y la confianza en sí mismos. De esta manera, Cáceres et al. (2018) destacan que la inclusión debe promoverse en escenarios cotidianos que formen parte del contexto natural de los niños y niñas, por ello, el desarrollo de competencias inclusivas se debe presentar en el juego, en la disposición a jugar con los demás, regulando nuestras conductas y aceptando las diferencias existentes.

Esta actividad es una parte fundamental del desarrollo infantil y, gracias al juego, se pueden obtener múltiples beneficios para los estudiantes con TEA. A continuación, se detallan algunas de las ventajas que tiene el juego con este tipo de alumnado:

- **Mayor progreso en las habilidades comunicativas**, esto es así puesto que a través de las dinámicas del juego y de las conversaciones que surgen entre ellos se desarrollan determinadas habilidades sociales como tomar turnos, compartir y comunicarse con los demás (Villanueva et al., 2018).
- **Incremento de la motivación**, al presentar las tareas de aprendizaje en dinámicas de juego el alumnado muestra un mayor interés y motivación por las mismas, logrando un mayor compromiso en la realización de actividades y, por tanto, un aprendizaje más efectivo (Fleury et al., 2014).
- **Mejoras en el procesamiento cognitivo y en el lenguaje**, a través del juego se puede estimular el pensamiento, la resolución de problemas y el desarrollo de habilidades de planificación (Toth et al., 2006).
- **Mayor control emocional**, por medio del juego pueden aprender estrategias para identificar, expresar, manejar y comprender las emociones básicas que influyen en las habilidades sociales (Villanueva et al., 2018).

Así pues, se puede concluir que el juego es una actividad esencial e innata en el desarrollo de la infancia ya que se obtienen múltiples beneficios para el desarrollo del alumnado, y en este caso, para el desarrollo de las personas TEA.

La función del personal docente y de las instituciones educativas es fundamental para implementar dinámicas de juego efectivas en las escuelas. Las instituciones educativas deben apoyar y promover la incorporación del juego en el currículo escolar,

suministrando recursos y tiempo necesario para su implementación. El profesorado, por su parte, interviene como facilitador, desarrollando experiencias lúdicas que fomentan no solo el aprendizaje, sino además el desarrollo social y emocional del alumnado. Por esta razón, es necesario desde las escuelas involucrarse en el juego infantil, proporcionando estrategias didácticas para alcanzar habilidades y destrezas útiles para el alumnado. El personal docente debe tomar conciencia de la importancia de juego en esta etapa educativa, ya que puede ayudar a los infantes a desarrollar las habilidades sociales, cognitivas, motoras y emocionales y, además, facilitar la disminución del estrés y la ansiedad de una manera divertida. Conjuntamente, el juego también puede ser una herramienta útil para el proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que facilita la adquisición de conocimientos y habilidades de forma lúdica y motivadora. Para ello, el profesorado debe tener en cuenta las diferentes modalidades de juegos existentes, adaptándolas a su grupo y a la diversidad del aula, de tal modo que todos los niños y niñas puedan jugar y aprendan jugando (Meneses y Monge, 2001).

En relación con todo lo anterior, es fundamental emplear en educación infantil el juego como una de las estrategias metodológicas principales para lograr el desarrollo del alumnado, y es necesario, analizar, registrar y evaluar la conducta de los niños y niñas que puedan sufrir posible riesgo de exclusión social (García Junco, 2022), con el fin de que todo el alumnado pueda disfrutar del juego.

#### ***4.4 Tipos de juegos.***

Tras la revisión realizada de diferentes estudios (Córdoba et al. 2017; Cáceres et al., 2018; García Junco, 2022; etc.), se ha observado que el juego es una parte esencial del desarrollo, y además ofrece un entorno único para el aprendizaje, la exploración y la expresión emocional. Por ello, a continuación se procede a detallar determinados modelos o terapias de juego que pueden ser muy útiles con las personas con Trastornos del Espectro Autista:

##### ***a) El Juego Dirigido***

El Juego Dirigido es una técnica o actividad lúdica en la que el educador asume un rol de guía, dirigiendo la actividad e implantando las reglas y objetivos a conseguir (Martínez, 2022). Por su parte, García y Nogales (2018) afirman que, cuando se realiza una actividad organizada, guiada y supervisada por el docente, la implicación y participación de los estudiantes con mayores dificultades a nivel cognitivo, motor, sensorial o emocional aumenta en gran medida con respecto al juego libre.

Generalmente esta técnica tiene un enfoque terapéutico en el cual el terapeuta tiene un rol más activo durante las dinámicas de juego, escogiendo las actividades y materiales que se emplearán en cada sesión con el fin de tratar problemas específicos del sujeto. En este aspecto, Watts y Garza (2013) especifican que, a través de las habilidades facilitadoras básicas proporcionadas por el terapeuta, el infante contará sus historias a través del juego.

Además, dentro de la Terapia del Juego Dirigido se incluyen diversas técnicas que pueden ser muy útiles con alumnado TEA, como pueden ser la técnica del modelado, el refuerzo positivo y el establecimiento de límites explícitos y estables.

García y Nogales (2018) en su investigación del juego dirigido en los tiempos de recreo, han demostrado que, cuando se realiza una actividad guiada, organizada, reglada y supervisada por el docente, la participación y aceptación de los estudiantes con algún tipo de diversidad funcional aumenta significativamente con respecto al juego libre. Conjuntamente, en este estudio se ha reflejado que, gracias al juego dirigido se puede incrementar el nivel de cooperación, comunicación y aceptación a nivel de grupo.

En definitiva, esta terapia puede ser realmente eficaz con personas TEA puesto que se puede trabajar con los alumnos y alumnas actividades específicas para desarrollar habilidades sociales, comunicativas, cognitivas y otras áreas que suelen ser desafiantes para este tipo de alumnado.

### ***b) El Juego no directivo***

La terapia de juego no directiva es otro método cuya principal característica es que el terapeuta no dirige el juego, sino que da la posibilidad de que el propio niño o niña dirija las dinámicas y se exprese libremente. Esta técnica es empleada para trabajar problemas emocionales y conductuales que presenten los infantes y se sustenta en la teoría de que el juego es una forma natural de expresión para las personas y, por tanto, los especialistas deben proporcionar un ambiente seguro y sin juicios en el cual el alumnado pueda explorar sus sentimientos y pensamientos (Sanz, 2019).

En este caso, el juego no directivo con alumnado TEA puede ser interesante puesto que nos puede proporcionar información relevante sobre el niño o niña, sus gustos, preferencias, hábitos, relaciones, actuaciones y modos de expresión desarrollados durante el juego. De esta manera, se puede conocer mejor al estudiante y desarrollar una intervención mucho más eficaz adaptada al alumno o alumna.

### ***c) La integración sensorial***

La integración sensorial es la capacidad cerebral para integrar y procesar los estímulos que percibimos del entorno de una forma adecuada y desarrollando respuestas apropiadas a un determinado momento (Olga et al. 2018). A su vez, se trata de una técnica que se suele emplear en momentos de juego, es un tipo de terapia destinada a ayudar al alumnado con dificultades en el procesamiento sensorial.

En este sentido, Olga et al. (2018) afirman que una disfunción en la integración sensorial dificulta en gran medida la adaptación al entorno de manera óptima, dando lugar a un desarrollo erróneo de los procesos que integran las sensaciones en el cerebro y, propiciando retrasos en el desarrollo psicomotor, disfunción en la percepción, limitaciones en el funcionamiento mental y capacidades adaptativas, etc.

Con respecto al alumnado TEA, es muy común que presenten dificultades sensoriales como puede ser la hipersensibilidad o la hiposensibilidad a los estímulos sensoriales. Por ello, es necesario incluir dinámicas de integración sensorial a través de actividades que promuevan la estimulación vestibular (el equilibrio y los movimientos corporales), actividades propioceptivas y actividades táctiles elaboradas en función de las necesidades específicas de cada persona (Arévalo, 2022).

Por otro lado, en referencia a las posibles intervenciones a realizar, existen multiplicidad de técnicas y terapias para intervenir con el alumnado. No obstante, es importante tener en cuenta que cada persona es única y puede mostrar unas características y necesidades diferentes. Por tanto, es necesario emplear las técnicas y enfoques que mejor se adapten al sujeto, además de realizar las adaptaciones pertinentes para lograr el máximo desarrollo de sus potencialidades.

A partir de las diferentes aportaciones teóricas expuestas, concluimos que el juego es una herramienta educativa y terapéutica esencial con el alumnado TEA, pero además, es una forma importante de mejorar la calidad de vida de estos niños y niñas, dándoles la posibilidad de disfrutar de momentos de diversión, creatividad y conexión, y proporcionando el valor necesario que el juego tiene en la vida de los niños y niñas.

## 5. Metodología

A continuación, se procede a desarrollar la metodología llevada a cabo en la presente propuesta de intervención, determinando los pasos a seguir dentro del proceso de investigación y de intervención para lograr la consecución de los objetivos planteados con anterioridad.

Este trabajo ha sido diseñado a partir de una metodología cualitativa con un enfoque cuasiexperimental debido a que se centra en un contexto específico en el cual se pretende intervenir, es decir, implica observar y comparar los resultados de la intervención antes y después de su implementación.

Con respecto a la investigación que fundamenta nuestra intervención, se ha desarrollado un estudio descriptivo a través de una búsqueda bibliográfica, recopilando información relevante sobre estudios previos que abordan la temática por medio de diversas fuentes fiables como pueden ser TESEO, Dialnet, Redalyc, Google Académico y Redined. Para la búsqueda y recopilación de datos se han utilizado fuentes bibliográficas primarias y secundarias teniendo en cuenta los siguientes criterios de inclusión: 1) Documentos académicos de investigación como artículos, informes, tesis, estudios, etc. 2) Intervenciones relacionadas con alumnado TEA, 3) Investigaciones sobre el desarrollo infantil y 4) Estudios acerca del juego en la etapa infantil. Los criterios de exclusión de esta búsqueda fueron: 1) Artículos no destinados a la población infantil, y 2) Trabajos de intervención fuera del ámbito escolar.

En base a la investigación realizada, se ha contemplado en el diseño de la propuesta de intervención actividades funcionales que permitan alcanzar los objetivos establecidos para este caso, dado que cada persona diagnosticada con TEA presenta unas características y necesidades específicas por la variabilidad de los síntomas, aunque la base común sea una alteración cualitativa en la comunicación, la socialización y la conducta.

En referencia a la metodología de intervención, el diseño metodológico se ha desarrollado en base al diagnóstico de las necesidades del sujeto seleccionado, y realizándose, fundamentalmente, a través de observaciones a nivel individual y grupal en el contexto escolar. Se parte de la idea de proporcionar una enseñanza personalizada e integral en la que todo el grupo-clase, y más concretamente la alumna a la cual va destinada la intervención, aprenda a ser, a conocer, a hacer y a vivir juntos en sociedad.

Por esta razón, se contemplará en el desarrollo de la intervención un aprendizaje globalizado y diverso, donde la niña será la protagonista de su propio aprendizaje, trabajando por medio de la motivación, la investigación y el juego, garantizando así el derecho a divertirse y a jugar. Asimismo, se trabajará desde una enseñanza individualizada, ajustándose al proceso madurativo de la alumna, y asegurando un aprendizaje significativo y real, por medio del aprendizaje relacional entre los conocimientos ya adquiridos y las nuevas experiencias vividas. Por todo ello, se tratará de estimular su interés y motivación por aprender, desarrollándose en un ambiente positivo y seguro consigo misma y con el resto del grupo.

A través de esta intervención se pretende fomentar la inclusión de la alumna TEA, por lo cual, se tiene en cuenta en todo momento las características, necesidades e intereses de la niña, y se desarrollan las modificaciones pertinentes de las diferentes dinámicas.

Del mismo modo, también se empleará la metodología TEACCH (Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children), es una metodología que se centra en desarrollar las habilidades comunicativas, cognitivas, perceptivas, de imitación y motrices. Para ello, es necesario establecer una organización física del ambiente, horarios con representación visual, sistemas de trabajo autónomo y actividades estructuradas visualmente (Fernández Andrés et al., 2018).

A partir de la metodología TEACCH, se emplearán las siguientes estrategias metodológicas en nuestra intervención:

- Emplear la **técnica de modelado**, la cual se basa en la imitación y en la que se le proporcionará a la alumna diversas acciones a modo de ejemplo para que pueda “imitar” y aprender así nuevas técnicas o destrezas.
- Desarrollar el **refuerzo positivo** dentro de nuestras dinámicas, se utilizará el refuerzo positivo por medio de elogios, gestos o determinados estímulos para reforzar ciertas conductas y/o acciones que realice la alumna y que queramos fomentar.
- Es fundamental despertar la **motivación** de la alumna y del grupo, para ello, se trabajará en base a sus gustos e intereses para generar curiosidad, intriga y atracción por las diferentes actividades lúdicas.
- No utilizar el **aprendizaje por ensayo/error**, ya que el alumnado TEA suele presentar bajos niveles de tolerancia a la frustración y, por tanto, se emplearán otras técnicas de aprendizaje como el modelado.

- **Evitar la sobreestimulación** puesto que puede provocar que el infante desvíe su atención hacia aspectos poco relevantes.
- Utilizar **materias visual y manipulativo** que despierte el interés del alumnado y permita mayor comprensión de los juegos.
- Fomentar **el juego y aprendizaje cooperativo** debido a que promueve las habilidades sociales de interacción, comprensión, empatía, respeto y resolución de conflictos, además de aprender a trabajar en equipo.

Asimismo, destacar que se empleará también la aplicación TEAyudo a Jugar como herramienta interactiva de aprendizaje. Se trata de un soporte visual que se utilizará por medio de la Tablet, y en el que se podrá anticipar a la alumna los juegos que se van a realizar a través de diferentes pictogramas que se mostrarán por la aplicación. Además, se podrá anticipar el número de jugadores, el tipo de juego, el lugar de juego, así como los turnos y el temporizador en caso de que sea necesario.

Por último, con respecto al análisis de datos y la recogida de información, se procederá a un análisis de contenido a partir de las observaciones realizadas durante la intervención. Asimismo, también se utilizará como técnica de evaluación un diario de anotaciones y una rúbrica evaluativa desarrollada en base a la consecución de los objetivos marcados en el trabajo. Dicha rúbrica ha sido diseñada para medir y evaluar de forma integral y objetiva el progreso y desarrollo de las habilidades específicas de la alumna, en relación con su participación y compromiso en las actividades. La rúbrica se centra en analizar de manera precisa y detallada los avances de la niña en la integración e inclusión con el grupo en los tiempos de recreo, a la vez que ofrece una estructura clara para la planificación, implementación y evaluación de la intervención.

## **6. Propuesta de intervención**

### **6.1 Justificación y objetivos**

La presente propuesta didáctica ha sido desarrollada frente a la necesidad imperante de abordar de manera específica y efectiva las necesidades educativas de la alumna con TEA debido a los desafíos que encuentra la niña para interactuar y socializar de manera típica con sus iguales. Más concretamente, se trata de una intervención destinada a la inclusión de la niña en la hora del recreo a partir del juego, ya que es un momento óptimo en el que se establecen los primeros vínculos con el grupo de compañeros, y a su vez no hay ningún tipo de guía o pauta a seguir. Por ello, el objetivo principal de esta propuesta de intervención es facilitar la inclusión, integración y participación activa de la alumna con TEA en el tiempo de recreo, creando un ambiente inclusivo donde pueda interactuar de forma significativa con sus compañeros y compañeras durante las actividades de juego. A su vez, en referencia al objetivo principal se establecen los siguientes objetivos específicos para la propuesta didáctica:

- Mejorar las posibilidades sociales y comunicativas de la niña.
- Favorecer su integración con el grupo.
- Promover el trabajo cooperativo.
- Trabajar el tiempo de espera.
- Trabajar la escucha activa y la capacidad de respuesta.
- Estimular el lenguaje.
- Mejorar la atención.

En este sentido, se plantean líneas generales de actuación con la alumna basadas en pautas de actuación guiadas, empleando un modelo de enseñanza directivo y tutorizado para proporcionar un ambiente social y de aprendizaje seguro y estimulante para la pequeña. Por tanto, se pretende ayudar a la alumna con TEA a mejorar las interacciones con sus iguales, compensando las dificultades que presenta con respecto a la organización del tiempo libre mediante la organización de juegos y actividades lúdicas en la hora del recreo.

### **6.2 Descripción del caso**

La intervención propuesta está destinada a una niña de 3 años y 11 meses de edad que cuenta con una adaptación curricular de 22 meses. La alumna dispone de un Informe clínico del Servicio de Psiquiatría con diagnóstico de Trastorno del Espectro del Autismo/Trastorno Generalizado del Desarrollo, e informe del servicio de Unidad de Atención Temprana (UAT), donde se ratifica el diagnóstico TEA.

Actualmente, la niña pertenece a un grupo de Educación Infantil de 3 años, constituido por 25 alumnos y alumnas. El trabajo de aula es muy dinámico, dirigido a las necesidades del alumnado por medio del juego, la investigación, la creatividad, con actividades sencillas y, empleando como metodología principal los rincones de trabajo. Las principales dificultades que presenta la alumna en este contexto se derivan de sus dificultades de atención, comunicativas y de interacción con los compañeros y compañeras. Acepta a los demás, aunque no existe interacción recíproca. Se acerca a los niños y niñas, los toca, los acaricia y se marcha sin interactuar en el juego. Se dirige espontáneamente a los docentes y prefiere estar sola en sus trabajos y en el recreo.

Con respecto al área comunicativa, presenta dificultades en la competencia comunicativo-lingüística, en las habilidades previas para el desarrollo del lenguaje (intención comunicativa, atención conjunta e imitación), y presenta un retraso en todas las dimensiones del lenguaje (forma, contenido y uso). La niña emite sonidos y balbuceos, y en las últimas semanas ha comenzado a comunicarse por ecolalias. Cuando quiere conseguir algo, tiende a cogerlo por sí misma o lleva de la mano a un adulto. Realiza un uso limitado de gestos convencionales o instrumentales y no asiente ni niega con la cabeza. Comprende normas sencillas como “recoger”, “si/no”. Entiende bien los pictogramas, y cada vez su uso es más frecuente y beneficioso para la alumna.

Asimismo, muestra un escaso contacto ocular y poco mantenido, no muestra interés en interactuar con otros niños y niñas. Puede acercarse a sus iguales pero no juega con ellos. No tiene sonrisa social o es muy limitada. Las conductas de dar y pedir no las tiene adquiridas. Además, no tiene sentimiento de peligro, por lo que puede irse con extraños y en ocasiones suelta la mano y sale corriendo ignorando lo que sucede a su alrededor.

En referencia al área emocional, se observan ciertas expresiones faciales de que reflejan y expresan sentimientos y emociones (enfado, alegría, etc.). Presenta dificultades emocionales relacionadas con las bajas expectativas, concepto de sí mismo y la creencia de sus propias capacidades que interfieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje, requiriendo una atención específica continuada o puntual.

En alusión a los patrones de conducta, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados, en ocasiones la alumna aletea y se balancea. No presenta intereses sensoriales inusuales. Es selectiva con la comida y, actualmente, se está trabajando en introducir en su alimentación nuevos sabores, además se está iniciando en el uso de los cubiertos. Por el momento no pide, ni hace gestos para ir al baño, no hay control de esfínteres, aunque se comienzan a observar algunos avances en este

sentido (acude al inodoro en compañía, aunque no realiza sus necesidades). En la actualidad, su obsesión son las letras, reconoce el abecedario. Asimismo, reconoce los números y las formas geométricas. En determinadas ocasiones, traslada lo que acontece en los dibujos animados a su realidad, lo cual ha generado diferentes situaciones de ansiedad y frustración.

En el aula se levanta constantemente de su rincón de trabajo y le cuesta mantenerse sentada en los diferentes rincones. Permanece poco tiempo en las actividades, aunque se aprecia cierta mejoría en el transcurso del curso. Está presente en la asamblea siempre con ayuda. Identifica su foto en diversos espacios. Trabaja más cómodamente de forma individual con bastante ayuda, le encanta la música y le entretiene bastante. Hay que recordarle constantemente con pictogramas lo que tiene que hacer, entiende bien los pictogramas y cada vez su uso es más frecuente y beneficioso para la alumna. Según la maestra de NEAE ha comenzado a adquirir ciertas rutinas (como el lavado de manos), y está empezando a imitar algunas conductas.

Los momentos de mayor aislamiento de la niña suceden en la hora del recreo puesto que se observa una ausencia de interacción social recíproca y muestra escaso disfrute compartido, mientras que en clase su interacción mejora al estar todo más pautado. No obstante, al resto del grupo le agrada su presencia y algunos compañeros y compañeras intentan jugar con ella. Esta interacción suele ser breve debido a la falta de entendimiento de sus conductas por parte del grupo y a una escasa comunicación verbal y no verbal por parte de la alumna. En general pasa la mayor parte del tiempo sola deambulando por el área de recreo. Le gusta estar cerca de la tutora, la cual realiza juegos espontáneos con la pequeña. Sin embargo, se distrae con muchísima facilidad debido a la gran cantidad de estímulos presentes.

Por otro lado, es en este momento de ocio en el que ocurren más conflictos, debido a que cuando la pequeña quiere un juguete se lo quita a su compañero o compañera sin pedírselo, ocasionando enfrentamientos entre ambos y rabietas si no consigue lo que quiere. Esta frustración la refleja tirándose al suelo, gritando y mediante pataletas. Por todo ello, se ha diseñado esta propuesta para mejorar la inclusión de la niña en los diferentes contextos en los que se desenvuelve.

### 6.3 Temporalización

La propuesta de intervención ha sido diseñada para ser desarrollada en el tiempo de recreo durante doce sesiones del curso académico. En este caso, hemos decidido desarrollar la propuesta para el segundo trimestre, ya que nos permitiría analizar previamente a la alumna y al grupo y, además, una vez llevada a cabo la intervención, nos dará la posibilidad de observar la respuesta de la niña y del grupo durante los últimos meses del curso, y valorar en qué medida la intervención propuesta alcanza los objetivos planteados.

A continuación, podemos observar en la tabla 1 el cronograma de la propuesta, desarrollándose dos veces por semana en el horario de recreo durante las doce sesiones. Por último, señalar que las actividades se podrán repetir durante los días de intervención con el fin de favorecer una mayor asimilación por parte de la alumna y del grupo en general.

**Tabla 1**

*Cronograma de la propuesta.*

<b>Febrero</b>						
L	M	X	J	V	S	D
29	30	31	1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29			
<b>Marzo</b>						
L	M	X	J	V	S	D
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

*Nota: Elaboración propia*

#### **6.4 Desarrollo de la propuesta**

Para la realización de los diferentes juegos y actividades se han tenido en cuenta todos los aspectos desarrollados y analizados con anterioridad, así como los diferentes datos que se han obtenido mediante la recogida de información. Por este motivo, las actividades que se proponen a continuación están destinadas a la alumna en particular, pero también a todo el grupo en general, ya que para favorecer la inclusión de la niña es necesario intervenir con todos los compañeros y compañeras, y de este modo promover la cohesión e integración grupal en los momentos en los que el alumnado actúa más libremente como puede ser el tiempo de recreo. Además, destacar que, previamente a cada dinámica se debe explicar la actividad o actividades en el aula, utilizándose como apoyo la aplicación TEAyudoaJugar, la cual mostrará a la alumna pictogramas de los diferentes juegos que se llevarán a cabo.

Por otro lado, siguiendo con la metodología planteada, se presentarán dinámicas de juego muy estructuradas, con apoyos visuales claros e imprescindibles, y con el apoyo inicial del docente que mediará y guiará las actividades hasta que el alumnado se sienta seguro para tomar la iniciativa de los juegos.

Por último, en base al Decreto 196/2022, de 13 de octubre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias, esta propuesta de intervención desarrollará sus contenidos partiendo de las tres áreas correspondientes: Crecimiento en Armonía, Descubrimiento y Exploración del Entorno, y Comunicación y Representación de la Realidad. En líneas generales, los contenidos que se van a trabajar a lo largo del desarrollo de las actividades propuestas son:

- Las habilidades sociales, fomentando la interacción social adecuada con sus iguales.
- La autonomía, promoviendo la independencia en las actividades o dinámicas diarias.
- El lenguaje, desarrollando habilidades comunicativas, tanto verbales como no verbales, incluyendo palabras, gestos o sistemas de comunicación alternativos.
- La regulación emocional, desarrollando habilidades para reconocer, gestionar y expresar los deseos y emociones de manera adecuada.
- La atención y la concentración, fomentando la capacidad atencional en los diferentes juegos.

**Tabla 2**

*Juego 1. Carrera de relevos.*

---

<b>Objetivos:</b>	<b>Agentes implicados:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Mejorar las posibilidades sociales y comunicativas de la niña.</li><li>• Promover el trabajo cooperativo.</li><li>• Favorecer su integración con el grupo.</li><li>• Trabajar el tiempo de espera.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Docente, alumnado y auxiliar de apoyo.</li></ul>
	<b>Recursos materiales:</b>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Proyector y pantalla.</li><li>• Vídeo.</li><li>• Tablet</li><li>• Pañuelos, caja y tesoro.</li></ul>
	<b>Temporalización:</b>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• 20-25 minutos.</li></ul>
<b>Criterios de evaluación:</b>	<b>Instrumentos de evaluación:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Evaluar la participación activa de la alumna en el juego</li><li>• Estudiar cómo se comunica durante el juego.</li><li>• Observar la respuesta general del grupo.</li><li>• Analizar la respuesta de la alumna ante el tiempo de espera.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Observación directa y sistemática</li><li>• Diario de anotaciones</li><li>• Rúbrica de evaluación.</li></ul>
<b>Desarrollo de la actividad:</b>	
<p>Para esta actividad, como cada día, se explicará al alumnado de forma sencilla por medio de pictogramas qué tipo de juego van a desarrollar hoy, pero además, para este juego se expondrá un vídeo ejemplificando una carrera de relevos.</p> <p>A continuación, en el recreo el alumnado se dividirá en grupos de tres, y en un espacio delimitado se colocará cada miembro del grupo. Se trata de que, a la señal de salida, el primero del grupo correrá hasta donde está situado el segundo compañero o compañera con el pañuelo en la mano, y este una vez tenga el pañuelo correrá también hasta el próximo participante. El último del grupo deberá correr con el pañuelo hasta una cajita situada al final y allí encontrará un tesoro que será para todo el grupo.</p> <p>Destacar que, esta actividad se realizará varias veces para que la alumna pase por los diferentes puestos y así poder trabajar el tiempo de espera. Además, la niña contará siempre con un adulto próximo a ella para apoyarla en la actividad y servirle de modelo en el caso de que sea necesario. Una vez terminado el juego, indicaremos por instrucciones visuales que se ha finalizado.</p>	

---

**Tabla 3**

*Juego 2. Nos movemos al ritmo de la música.*

---

<b>Objetivos:</b>	<b>Agentes implicados:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Mejorar las posibilidades sociales y comunicativas de la niña.</li><li>• Favorecer su integración con el grupo.</li><li>• Trabajar la escucha activa y la capacidad de respuesta.</li><li>• Estimular el lenguaje</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Docente, alumnado y auxiliar de apoyo.</li></ul>
	<b>Recursos materiales:</b>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tablet y pictogramas.</li><li>• Reproductor de música</li></ul>
	<b>Temporalización:</b>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• 20-25 minutos.</li></ul>
<b>Criterios de evaluación:</b>	<b>Instrumentos de evaluación:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Evaluar la participación activa de la alumna en el juego.</li><li>• Analizar su respuesta ante las pautas guiadas.</li><li>• Estudiar cómo se comunica durante el juego.</li><li>• Observar la respuesta general del grupo.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Observación directa y sistemática</li><li>• Diario de anotaciones</li><li>• Rúbrica de evaluación.</li></ul>
<b>Desarrollo de la actividad:</b>	
<p>A causa del gran interés que muestra la alumna por la música se ha diseñado un juego en el que se trabajen diferentes estilos musicales. Para ello, se explicará al grupo, de forma verbal y visual (pictogramas), que se convertirán en bailarines y bailarinas.</p> <p>En la zona del patio se delimitará un espacio en el que se situará el alumnado, y la maestra se colocará enfrente de ellos. Una vez comience a sonar la música, el grupo deberá seguir los pasos de baile que la docente irá realizando en base a la música que se esté escuchando.</p> <p>Se podrá observar si la alumna sigue los pasos de la maestra, o si por el contrario, baila libremente sin seguir los pasos o no muestra interés por la actividad. Una vez terminada la actividad, se indicará por instrucciones visuales que se ha finalizado.</p>	

---

## Tabla 4

### *Juego 3. Construimos nuestra casa*

---

<b>Objetivos:</b>	<b>Agentes implicados:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Mejorar las posibilidades sociales y comunicativas de la niña.</li><li>• Favorecer su integración con el grupo.</li><li>• Estimular el lenguaje</li><li>• Promover el trabajo cooperativo.</li><li>• Mejorar la atención.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Docente, alumnado y auxiliar de apoyo.</li></ul>
	<hr/> <b>Recursos materiales:</b>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tablet y pictogramas.</li><li>• Bloques de construcción.</li></ul>
	<hr/> <b>Temporalización:</b>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• 20-25 minutos.</li></ul>
<hr/> <b>Criterios de evaluación:</b>	<b>Instrumentos de evaluación:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Evaluar la participación activa de la alumna en el juego.</li><li>• Analizar las habilidades de resolución de problemas</li><li>• Estudiar cómo se comunica durante el juego.</li><li>• Observar la respuesta general del grupo.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Observación directa y sistemática.</li><li>• Diario de anotaciones.</li><li>• Rúbrica de evaluación.</li></ul>
<hr/> <b>Desarrollo de la actividad:</b>	
<p>En este juego se distribuirá al alumnado en pequeños grupos en el patio de recreo. Cada grupo contará con una serie de bloques grandes y fácilmente manipulables. A continuación, para poner en contexto la docente contará un cuento sobre la granja, y una vez finalizada la historia, cada grupo de alumnos deberá construir su propia casita en la granja. Para ello, la docente les explicará de forma clara y concisa mediante apoyos visuales la estructura del juego.</p>	
<p>El objetivo de la actividad es que cada grupo se coordine para poder realizar entre todos la construcción. Para hacerlo más visual, cada equipo contará en su zona con una tarjeta o pictograma de la casa que deben construir. Una vez terminada la actividad, se indicará por instrucciones visuales que ha finalizado.</p>	

---

**Tabla 5**

*Juego 4. Los gusanitos*

---

**Objetivos:**

- Favorecer su integración con el grupo.
- Promover el trabajo cooperativo.
- Mejorar las posibilidades sociales y comunicativas de la niña.
- Trabajar la escucha activa y la capacidad de respuesta.

**Agentes implicados:**

- Docente, alumnado y auxiliar de apoyo.

---

**Recursos materiales:**

- Tablet
- Pictogramas
- Pelotas

---

**Temporalización:**

- 20-25 minutos.

---

**Criterios de evaluación:**

- Evaluar la participación activa de la alumna en el juego.
- Observar la respuesta general del grupo.
- Estudiar cómo se comunica durante el juego.

**Instrumentos de evaluación:**

- Observación directa y sistemática.
- Diario de anotaciones.
- Rúbrica de evaluación.

---

**Desarrollo de la actividad:**

Como cada juego, se explicará con anterioridad al alumnado la realización del mismo y los pasos a seguir mediante imágenes que faciliten su comprensión.

La dinámica consiste en dividir al alumnado en dos equipos. Cada grupo formará un “gusano” colocándose en fila uno detrás de otro. Entre cada niño o niña habrá una pelota situada y sujeta con la espalda de un compañero o compañera y la barriga del siguiente. Deberán caminar en fila hacia delante sin tocar la pelota y sin caerse al suelo. El objetivo de la actividad es que cada “gusano” formado por un equipo llegue hasta la meta sin que se les caigan las pelotas o se deforme el gusano.

Para facilitar su realización, en primer lugar, serán grupos de 3 y posteriormente una vez hayan dominado la actividad se irán ampliando los participantes.

La alumna contará con el apoyo de la docente o del auxiliar en caso de que muestre ciertas dificultades para desarrollar el juego. Una vez terminada la actividad, se indicará por instrucciones visuales que se ha finalizado.

---

**Tabla 6**

*Juego 5. Encestamos*

---

**Objetivos:**

- Mejorar las posibilidades sociales y comunicativas de la niña.
- Favorecer su integración con el grupo.
- Promover el trabajo cooperativo.
- Trabajar el tiempo de espera.

**Agentes implicados:**

- Docente, alumnado y auxiliar de apoyo.

---

**Recursos materiales:**

- Tablet
- Pictogramas
- Pelotas
- Cajas de colores.

---

**Temporalización:**

- 20-25 minutos.

---

**Criterios de evaluación:**

- Evaluar la participación activa de la alumna en el juego.
- Observar la respuesta general del grupo.
- Analizar su capacidad de reacción.

**Instrumentos de evaluación:**

- Observación directa y sistemática.
- Diario de anotaciones.
- Rúbrica de evaluación.

---

**Desarrollo de la actividad:**

Para este juego explicaremos la actividad detalladamente y de forma visual y posteriormente dividiremos a los infantes en dos grupos. Cada grupo contará con una cantidad de pelotas determinadas de tres colores diferentes (azul, rojo y amarillo). El objetivo de este juego consiste en encestar cada pelota dentro de la caja que sea del mismo color, clasificando así las pelotas por colores. Una vez finalizado el tiempo, el equipo que más pelotas haya conseguido encestar será el ganador.

Con el fin de facilitar su realización, la docente desarrollará unos primeros intentos sirviendo como modelo y guía al alumnado. Asimismo, se fomentará el apoyo y refuerzo positivo en equipo para animar a los compañeros y compañeras.

En este juego además de la cooperación e integración de la alumna con el grupo, se podrá observar su capacidad ante el tiempo de espera, debido a que tiene que esperar a que sea su turno.

**Tabla 7**

*Juego 6. El tesoro de los piratas*

---

**Objetivos:**

- Mejorar las posibilidades sociales y comunicativas de la niña.
- Favorecer su integración con el grupo.
- Estimular el lenguaje.
- Trabajar la escucha activa y la capacidad de respuesta.

**Agentes implicados:**

- Docente, alumnado y auxiliar de apoyo.

---

**Recursos materiales:**

- Tablet
- Pictogramas
- Tesoro (objeto)

---

**Temporalización:**

- 20-25 minutos.

---

**Criterios de evaluación:**

- Evaluar la participación activa de la alumna en el juego.
- Analizar la respuesta general del grupo.
- Analizar su capacidad de reacción.

**Instrumentos de evaluación:**

- Observación directa y sistemática.
- Diario de anotaciones.
- Rúbrica de evaluación.

---

**Desarrollo de la actividad:**

En esta propuesta, como en todas las dinámicas, se anticipará una explicación de la misma por medio de diferentes imágenes visuales (pictogramas) y acciones que realizará la docente que servirán como modelo para el alumnado.

En este juego los infantes se dividirán en dos grupos. El primero de ellos serán los duendes encargados de esconder el tesoro. El segundo equipo estará conformado por los piratas que irán en su búsqueda.

Para esta actividad, el equipo de los duendes deberá esconder la cajita con el tesoro en un punto del recreo que no sea visible a simple vista. A la señal de salida, los piratas deberán buscar dicho tesoro siguiendo las indicaciones de “frío” cuando se distancien del tesoro, o “caliente” cuando se aproximen al tesoro.

El juego finalizará una vez los piratas hayan encontrado el tesoro o el tiempo haya acabado. Asimismo, se podrá volver a iniciar el juego cambiando el rol de cada equipo.

**Tabla 8**

*Juego 7. Nos la quedamos*

---

<b>Objetivos:</b>	<b>Agentes implicados:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Mejorar las posibilidades sociales y comunicativas de la niña.</li><li>• Favorecer su integración con el grupo.</li><li>• Promover el trabajo cooperativo.</li><li>• Trabajar el tiempo de espera.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Docente, alumnado y auxiliar de apoyo.</li></ul>
	<hr/> <b>Recursos materiales:</b>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tablet.</li><li>• Pictogramas.</li></ul>
	<hr/> <b>Temporalización:</b>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• 20-25 minutos.</li></ul>
<hr/> <b>Criterios de evaluación:</b>	<hr/> <b>Instrumentos de evaluación:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Evaluar la participación activa de la alumna en el juego.</li><li>• Observar la respuesta general del grupo.</li><li>• Estudiar cómo se comunica durante el juego.</li><li>• Analizar su capacidad de reacción.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Observación directa y sistemática.</li><li>• Diario de anotaciones.</li><li>• Rúbrica de evaluación.</li></ul>
<hr/> <b>Desarrollo de la actividad:</b>	
<p>Este juego consiste en llevar a cabo el tradicional pilla-pilla pero esta vez serán varias personas las que se la queden. Para ello, comenzarán siendo dos alumnos o alumnas los elegidos, deberán contar hasta 10 y posteriormente ir a “pillar” a sus compañeros y compañeras siempre de la mano. Una vez hayan pillado, esa persona pasará a ser parte de la “cadena” e irá también de la mano a pillar a los demás. El juego terminará cuando estén todos pillados y hayan formado una cadena humana, o hasta que quede un niño o niña sin pillar una vez transcurrido el tiempo.</p> <p>Como en cada dinámica, se explicará previamente mediante imágenes y acciones la estructura del juego. La docente ejemplificará el mismo sirviendo como modelo para el grupo, evitando así las confusiones. En caso de que sea necesario, la alumna contará con apoyo durante el desarrollo del juego. Además, una vez finalizada la dinámica se indicará mediante instrucciones visuales y verbales que ha terminado.</p>	

---

## Tabla 9

### Juego 8. Carrera de formas geométricas

---

**Objetivos:**

- Mejorar las posibilidades sociales y comunicativas de la niña.
- Favorecer su integración con el grupo.
- Promover el trabajo cooperativo.
- Trabajar la escucha activa y la capacidad de respuesta.

**Agentes implicados:**

- Docente, alumnado y auxiliar de apoyo.

---

**Recursos materiales:**

- Tablet
- Vídeo
- Pictogramas
- Dibujos de formas geométricas.

---

**Temporalización:**

- 20-25 minutos.

---

**Criterios de evaluación:**

- Evaluar la participación activa de la alumna en el juego.
- Observar la respuesta general del grupo.
- Analizar su capacidad de reacción.
- Estudiar cómo se comunica durante el juego.

**Instrumentos de evaluación:**

- Observación directa y sistemática.
- Diario de anotaciones.
- Rúbrica de evaluación.

---

**Desarrollo de la actividad:**

En este juego el grupo de alumnos y alumnas se dividirán por equipos asignados con nombres de formas geométricas básicas (círculo, cuadrado y triángulo). Cada grupo elaborará una fila en el área de salida. A la señal de la docente saldrá un miembro de cada equipo y deberá trasladarse hasta el otro lado del patio, tocar la forma geométrica de su equipo ubicada en la pared y volver hasta la meta que coincide con el mismo punto de salida.

Esta dinámica será explicada previamente con un vídeo explicativo a modo de ejemplo para facilitar su comprensión. Asimismo, se ejemplificará previamente como modelo y durante el desarrollo de la actividad se empleará el refuerzo positivo para animar al alumnado. Además, una vez terminado el juego se indicará mediante instrucciones verbales y visuales que se ha finalizado.

En esta actividad además de analizar el nivel de implicación de la alumna y su inclusión con el grupo, también podremos observar su capacidad de respuesta y tiempo de espera.

**Tabla 10**

*Juego 9. Nos quedamos como estatuas*

---

<b>Objetivos:</b>	<b>Agentes implicados:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Mejorar las posibilidades sociales y comunicativas de la niña.</li><li>• Favorecer su integración con el grupo.</li><li>• Promover el trabajo cooperativo.</li><li>• Trabajar el tiempo de espera.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Docente, alumnado y auxiliar de apoyo.</li></ul>
	<b>Recursos materiales:</b>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tablet</li><li>• Vídeo</li><li>• Pictogramas</li></ul>
	<b>Temporalización:</b>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• 20-25 minutos.</li></ul>
<b>Criterios de evaluación:</b>	<b>Instrumentos de evaluación:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Evaluar la participación activa de la alumna en el juego.</li><li>• Estudiar cómo se comunica durante el juego.</li><li>• Observar la respuesta general del grupo.</li><li>• Analizar su capacidad de reacción.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Observación directa y sistemática.</li><li>• Diario de anotaciones.</li><li>• Rúbrica de evaluación.</li></ul>
<b>Desarrollo de la actividad:</b>	
<p>Como en cada juego, se llevará a cabo una explicación previa de la dinámica mediante imágenes que faciliten su comprensión. A su vez, se hará una ejemplificación a modo de prueba sirviendo como modelo para que el alumnado se pueda guiar.</p> <p>En este juego habrá un alumno o alumna que sea al que le toca “pillar” y en este caso se elegirá por sorteo. Esta persona deberá intentar pillar al resto del grupo y, cuando toque a un compañero o compañera se quedará quieto como una “estatua”. Al mismo tiempo, otro niño o niña podrá “revivir” a la estatua dándole un abrazo, y así continúa el juego hasta que todos se hayan convertido en estatuas o hasta que se acabe el tiempo. Una vez haya finalizado el juego se indicará mediante expresiones visuales, verbales y gestuales que ha terminado.</p> <p>Asimismo, la alumna estará acompañada del auxiliar de apoyo o de la docente las primeras veces que se realice el juego para ayudar a la niña en su comprensión, sobre todo en el tiempo de espera cuando pasa a asumir el rol de estatua, se le indicará por medio de pictogramas que debe esperar. En el transcurso del juego y tras observar la respuesta de la alumna, si es necesario se irá reduciendo ese tipo de apoyo.</p>	

---

**Tabla 11***Juego 10. Atrapamos la pelota.***Objetivos:**

- Mejorar las posibilidades sociales y comunicativas de la niña.
- Favorecer su integración con el grupo.
- Promover el trabajo cooperativo.
- Trabajar la escucha activa y la capacidad de respuesta.

**Agentes implicados:**

- Docente, alumnado y auxiliar de apoyo.

**Recursos materiales:**

- Tablet
- Vídeo
- Pictogramas
- Pelota
- Música

**Temporalización:**

- 20-25 minutos.

**Criterios de evaluación:**

- Evaluar la participación activa de la alumna en el juego.
- Observar la respuesta general del grupo.
- Estudiar cómo se comunica durante el juego.
- Analizar su capacidad de reacción.

**Instrumentos de evaluación:**

- Observación directa y sistemática.
- Diario de anotaciones.
- Rúbrica de evaluación.

**Desarrollo de la actividad:**

En esta dinámica el alumnado se situará por parejas uno enfrente del otro. Cada pareja contará con una pelota y deberá ir pasándosela a cierta distancia y aumentando o disminuyendo la velocidad según el ritmo de la música. Además, en el transcurso del juego se irán sustituyendo las pelotas por otras de diferentes texturas y tamaños, haciendo así el juego más dinámico y divertido.

Con este juego en parejas se pretende hacer grupos de trabajo más reducidos, con el fin de que la alumna pueda interactuar de manera más directa con sus iguales. A medida que vaya avanzando el juego se intercambiarán las parejas para poder observar la respuesta de la niña y su capacidad de interacción con los diferentes compañeros y compañeras, así como la respuesta de cada niño o niña. Una vez terminado el juego se indicará su finalización de forma visual y gestual.

Por último, y como en cada dinámica, destacar que se desarrollará una explicación previa breve y sencilla del juego. Además se emplearán apoyos visuales siempre que sean necesarios puesto que son un gran referente para la alumna.

**Tabla 12**

*Juego 11. El osito cazador*

---

**Objetivos:**

- Mejorar las posibilidades sociales y comunicativas de la niña.
- Favorecer su integración con el grupo.
- Estimular el lenguaje.

**Agentes implicados:**

- Docente, alumnado y auxiliar de apoyo.

---

**Recursos materiales:**

- Tablet
- Pictogramas

---

**Temporalización:**

- 20-25 minutos.

---

**Criterios de evaluación:**

- Evaluar la participación activa de la alumna en el juego.
- Observar la respuesta general del grupo.
- Analizar su capacidad de reacción.

**Instrumentos de evaluación:**

- Observación directa y sistemática.
- Diario de anotaciones.
- Rúbrica de evaluación.

---

**Desarrollo de la actividad:**

Para comenzar, como en cada actividad, se realizará una explicación previa del juego mediante imágenes que ayuden a los infantes a comprender su desarrollo. Asimismo, la maestra ejemplificará el juego sirviendo de apoyo para que los niños y niñas se puedan guiar.

En esta dinámica se elige a un alumno o alumna que asumirá el papel de oso. El resto de compañeros y compañeras serán las hormiguitas que deben correr por todo el espacio disponible. El oso deberá intentar cazar a las hormigas, para ello las tocará y las llevará al área de su casita. Una vez finalizado el tiempo, ganará el oso si ha conseguido cazar a todas las hormigas, y, por el contrario, si queda una hormiga libre será la ganadora.

El juego se podrá repetir varias veces con el objetivo de que los distintos alumnos y alumnas puedan asumir el rol de oso. Una vez terminado el tiempo de juego se indicará a través de expresiones visuales, verbales y gestuales su finalización.

---

**Tabla 13**

*Juego 12. El tren*

---

**Objetivos:**

- Mejorar las posibilidades sociales y comunicativas de la niña.
- Favorecer su integración con el grupo.
- Promover el trabajo cooperativo.
- Mejorar la atención.

**Agentes implicados:**

- Docente, alumnado y auxiliar de apoyo.

---

**Recursos materiales:**

- Tablet
- Pictogramas

---

**Temporalización:**

- 20-25 minutos.

---

**Criterios de evaluación:**

- Evaluar la participación activa de la alumna en el juego.
- Observar la respuesta general del grupo.
- Analizar su respuesta ante las pautas guiadas.
- Analizar las habilidades de resolución de problemas.

**Instrumentos de evaluación:**

- Observación directa y sistemática
- Diario de anotaciones
- Rúbrica de evaluación.

---

**Desarrollo de la actividad:**

Previamente a la realización de esta dinámica se explicará al alumnado la actividad mediante apoyos visuales y a través de la ejemplificación del juego.

Para comenzar la actividad se elegirá al conductor del tren. El conductor o conductora contará con una serie de pasajeros que se irán uniendo al tren. Dicho tren se puede mover por todo el espacio habilitado en las direcciones que quiera y los pasajeros del mismo deberán seguirle sin que el tren se descomponga. Para mayor complejidad, sonará una música y el conductor o conductora del tren deberá moverse al ritmo de dicha música, y todos los pasajeros deberán seguirle sin perderse hasta llegar a la estación. Al finalizar el trayecto se indicará mediante imágenes y gestos que ha terminado y se comprobará si el tren ha seguido hasta el final con todos sus pasajeros.

Por último, el juego se podrá repetir cuantas veces desee el alumnado y los diferentes participantes podrán ser elegidos para ser conductor o conductora y así poder realizar distintas funciones.

---

## 6.6 Evaluación

Dentro del proceso de evaluación se contempla una evaluación planificada, continua y sistemática, dando un énfasis esencial a las necesidades individuales y únicas de la alumna en la que se centra la presente propuesta de intervención. Se ha diseñado un enfoque de evaluación que trata de reflejar de manera integral su progreso, sus logros y sus áreas de desarrollo, garantizando así una aproximación efectiva y personalizada.

Se trata de una evaluación multifacética o de triangulación de fuentes que combina la observación sistemática, el registro de un diario de anotaciones y el desarrollo de una rúbrica de evaluación. La triangulación de fuentes es una técnica de evaluación de datos cualitativos que implica la utilización de numerosas fuentes de información para evaluar un tema específico. A través de estos métodos se pretende garantizar la recopilación de datos cualitativos para comprender el impacto de la intervención en la alumna con TEA y en su integración con el grupo en el tiempo de recreo.

Se implementará la observación sistemática como una herramienta esencial durante las sesiones de juegos, permitiendo así analizar determinados comportamientos, reacciones y dinámicas intrapersonales e interpersonales en el momento presente. Por consiguiente, se empleará un método observacional destinado específicamente a identificar patrones de interacción, comunicación y participación tanto de la alumna como del grupo.

Por otro lado, el diario de anotaciones se considera una herramienta esencial para documentar observaciones cualitativas y consideraciones contextuales que no pueden ser detalladas en su totalidad a través de otros métodos evaluativos. Su uso está destinado al registro de reflexiones, observaciones y análisis en el diario tras cada sesión de juego, aportando información valiosa sobre su progreso, dificultades y momentos destacados de la niña en la interacción social y la participación activa en el juego (Anexo I).

Por último, con la finalidad de determinar de manera más objetiva el grado de cumplimiento de los objetivos de la intervención, se ha diseñado una rúbrica de evaluación específica. Dicha rúbrica incluye los criterios de evaluación que comprenden los diferentes aspectos relacionados con la participación de la alumna, sus habilidades comunicativas, su adaptabilidad y el grado de interacción con sus iguales. Como podemos observar (Anexo II), la rúbrica es una herramienta de evaluación estructurada que complementa la evaluación cualitativa obtenida a través de la observación y el diario de anotaciones.

## **7. Conclusiones y recomendaciones**

En el presente trabajo de fin de máster se han planteado una serie de objetivos con el fin de ayudar a enfocar la investigación y proporcionar una estructura clara de trabajo. Determinar dichos objetivos relacionados con el estudio permiten abordar de manera precisa diferentes aspectos del trabajo y garantizar un seguimiento claro hacia la consecución de los resultados.

En referencia al objetivo general *“favorecer la inclusión y participación activa de una alumna de infantil de 3 años con diagnóstico TEA por medio de diversos juegos en el tiempo de recreo que favorezcan su integración e interacción con el grupo, mejorando así su calidad de vida”*, los juegos planteados en la propuesta de intervención se han centrado en desarrollar dinámicas activas para fomentar la inclusión de la niña dentro de su grupo de iguales, ofreciendo actividades a modo de guía con el fin de dar comienzo a la comunicación con sus compañeros y compañeras.

Con respecto a los objetivos específicos, a partir del marco teórico se ha realizado una revisión contrastada de diferentes aspectos que abarcan dichos objetivos: *“el Trastorno del Espectro Autista, la Atención Temprana y sus beneficios en el TEA, la importancia del juego como recurso integrador e inclusivo y diferentes estudios terapéuticos fundamentados en el juego con infantes TEA.”* En definitiva, se ha podido analizar, conocer y profundizar en diversos aspectos esenciales para el desarrollo de los objetivos de este estudio.

Por último, en relación al objetivo específico *“analizar detalladamente y comprender las necesidades educativas que presenta la alumna con diagnóstico TEA”*, dichas necesidades han podido ser contrastadas a través de la fase de observación a nivel individual y grupal en el entorno escolar, lo cual ha permitido plantear una propuesta de trabajo centrada en la alumna.

### **7.1 Aportaciones**

Este Trabajo de Fin de Máster ha abordado de forma integral la relevancia del juego como herramienta educativa para fomentar la inclusión, integración y participación de una alumna con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el contexto escolar del recreo en educación infantil. A través de la presente propuesta, se ha analizado la naturaleza del TEA, sus implicaciones en el desarrollo infantil, y las características propias de la interacción social en esta etapa educativa. Asimismo, se ha desarrollado una propuesta de intervención fundamentada en una revisión teórica consolidada sobre la

función de juego en el desarrollo de los niños y niñas con TEA, así como en la atención e intervención temprana y diferentes enfoques inclusivos.

La consideración permanente de las necesidades y preferencias de la alumna han facilitado el diseño y adaptación de las dinámicas de juego, tratando de fomentar un ambiente inclusivo y respetuoso que beneficia a toda la comunidad escolar. Asimismo, la observación sistemática, el diario de anotaciones y la rúbrica de evaluación proporcionan un enfoque más completo para medir el progreso y el impacto de la intervención, destacando tanto sus logros como aquellas áreas que requieren un mayor refuerzo y enfoque continuo.

A través de esta propuesta se pretende destacar la importancia del juego como una herramienta fundamental para el desarrollo integral en la infancia, además de ser una vía efectiva para promover la inclusión, la comunicación y la formación de vínculos significativos en el entorno escolar. Si bien dicho proyecto ha sido diseñado para una alumna en particular, sus enfoques pueden servir como guía para futuras investigaciones y prácticas educativas que traten de optimizar el desarrollo y bienestar del alumnado con TEA.

En última instancia, esta propuesta de intervención resalta la importancia de desarrollar entornos educativos inclusivos en los que cada niño o niña, independientemente de sus características y diferencias, encuentre el apoyo y las oportunidades necesarias para crecer y desarrollarse plenamente. La inclusión no es exclusivamente un fin deseable, sino una responsabilidad compartida por educadores, profesionales y por toda la comunidad educativa.

## ***7.2 Limitaciones, propuestas de mejora y fortalezas***

Tras la realización de la presente propuesta de intervención se han identificado ciertas limitaciones que pueden influir en diversos aspectos como la extensión y el alcance del estudio.

Cabe considerar que se trata de una propuesta relativamente breve, constituida por 12 sesiones. Dicha limitación temporal puede afectar a la capacidad de observar y analizar cambios a largo plazo en la alumna con TEA y en la dinámica social de sus compañeros y compañeras. Por tanto, una duración más prolongada podría proporcionar una visión más detallada de su efectividad a largo plazo.

Por otro lado, el tamaño de la muestra se reduce a un único sujeto ya que se trata de una intervención personalizada y desarrollada en base a las necesidades de una

alumna en concreto. Por lo cual, sería necesario realizar adaptaciones y modificaciones para poder llevar a cabo la propuesta en otro contexto en función de las características del alumnado.

De igual modo, es importante destacar que la propuesta de intervención presentada no se implementó en el contexto escolar. Aunque se han desarrollado cautelosamente las diversas estrategias y dinámicas, no se ha tenido la oportunidad de analizar su aplicación y resultados en el contexto real, debido a que el tiempo limitado disponible ha sido un factor determinante que obstaculizó la implementación y el seguimiento de la intervención planteada. Por ello, no se ha podido constatar los resultados de esta investigación, además de su eficacia en base a las necesidades de la alumna.

### ***7.3 Líneas futuras de investigación***

Partiendo de las limitaciones expresadas previamente, a continuación se proponen áreas a desarrollar en futuras líneas de investigación para una consideración más completa y precisa en este tipo de intervenciones:

Analizar más en profundidad de qué modo la intervención basada en el juego afecta al desarrollo interpersonal y a las habilidades comunicativas del alumnado con TEA podría facilitar una comprensión más profunda y detallada de dicha intervención.

Además, desarrollar líneas de investigación que permitan comparar diversas estrategias de intervención fundamentadas en el juego, evaluando su eficacia en términos inclusivos y de bienestar emocional, podría facilitar la puesta en práctica de enfoques educativos más efectivos y adaptados a las necesidades individuales del alumnado.

Asimismo, en base a esta intervención, se da la posibilidad de investigar cómo las dinámicas de juego adaptadas afectan en la percepción y actitudes del grupo hacia los niños y niñas con TEA. Aportando información relevante sobre el trabajo de la empatía, la aceptación y la inclusión en la etapa de educación infantil.

Otra línea de investigación importante para garantizar la sostenibilidad y el impacto de estas intervenciones puede ser el modo en el que los docentes se ven capacitados y apoyados para desarrollar e implementar estrategias y dinámicas inclusivas como la que presentamos en esta propuesta de intervención.

En su totalidad, estas futuras líneas de investigación permiten profundizar en los aspectos explorados en este Trabajo de Fin de Máster y contribuir al desarrollo de prácticas educativas inclusivas, así como el bienestar y desarrollo de los niños y niñas con TEA y de todo el alumnado en general en el entorno escolar.

## 8. Referencias bibliográficas

- Agudelo Valdeleón, O., Martín Parada, G.D., Rojas Rojas, A.I., Torrijos Rivera, O. y Correa López, R.A. (2018). Integración sensorial y trastornos del código lectoescrito. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 12(2), 33-52. <https://doi.org/10.18359/reds.4358>
- Alcantud Marín, F., Alonso Esteban, Y. y Mata Iturralde, S. (2016). Prevalencia de los trastornos del espectro autista: revisión de datos. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 47(4), pp. 7-26. <https://doi.org/10.14201/scero2016474726>
- American Psychological Association [APA]. (1994). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (4ª ed.). Washington, DC: Asociación Americana de Psiquiatría.
- American Psychological Association [APA]. (2014). *Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM-5). Editorial Médica Panamericana.
- Anderson, DK, Liang, JW y Lord, C. (2014), Predicción del resultado de los adultos jóvenes entre individuos con mayor o menor capacidad cognitiva con trastornos del espectro autista. *J Child Psychol Psychiatr*, 55, 485-494. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12178>
- Arévalo Rodríguez, J.A. (2022). La integración sensorial y la importancia del abordaje de la terapia ocupacional de niños con TEA. *Dominio de las Ciencias*, 8(2), 588-599. <https://doi.org/10.23857/dc.v8i2.2664>
- Balmaña, N., Hervás Zúñiga, A. y Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Pediatría Integral*, 21(2), 92-108. <https://www.adolescenciasema.org/ficheros/PEDIATRIA%20INTEGRAL/Trastorno%20del%20Espectro%20Autista.pdf>
- Cáceres Zúñiga, F., Granada Azcárraga, M. y Pomés Correa, M. (2018). Inclusión y Juego en la Infancia Temprana. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 181-199 <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100012>
- Córdoba, E.F., Lara, F. y García, A. (2017). El juego como estrategia lúdica para la educación inclusiva del buen vivir. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1), 81-92. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6535622.pdf>
- Charaz Quiroz, F., Montesinos de La Cuba, L., Contreras Ticona, L.M., Murillo Mamani, D.J. y Ayala Prado, H.J. (2018). Una breve historia del autismo. *Revista De Psicología* 8(2), 127-133. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/138>
- Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., ... y Varley, J. (2010). Ensayo controlado aleatorizado de una intervención para niños pequeños con autismo: el modelo Early Start Denver. *Pediatría*, 125(1), 17-23. <https://doi.org/10.1542/peds.2009-0958>

- Decreto 196/2022, de 13 de octubre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias 212, de 26 de octubre de 2022 (págs. 41019-41120). <https://www.gobiernodecanarias.org/boc/2022/212/001.html>
- Escobar Aleaga, X. M. (2016). *El juego en el desarrollo social en niños/as de 3-4 años de edad* [Tesis de doctorado, Universidad Técnica de Ambato]. <http://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/22877>
- Espe-Sherwindt, M. (2008). Family-centered practice: collaboration, competency and evidence. *Support for Learning*, 23(3), 136-143. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00384.x>
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (2000). *Libro blanco de atención temprana*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad. <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2013/02/EL-libro-blanco-de-la-atenci%C3%B3n-temprana.pdf>
- Fleury, V. P., Hedges, S., Hume, K., Browder, D. M., Thompson, J. L., Fallin, K., El Zein, F., Reutebuch, C. K., y Vaughn, S. (2014). Addressing the Academic Needs of Adolescents With Autism Spectrum Disorder in Secondary Education. *Remedial and Special Education*, 35(2), 68–79. <https://doi.org/10.1177/0741932513518823>
- Gallardo López, J.S. y Gallardo Vázquez, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Revista Educativa Hekademos*, 24, 41-51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6542602>
- García Andújar, P. (2017). Atención temprana y familia. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 70, 191-200. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6030979>
- García Arias, T. y Nogales Martínez, C. (2018). El juego dirigido en los recreos como método de inclusión del alumnado con necesidades especiales. *Sportis*, 4(2), 388-408 <https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/22839/REV%20-%20SPORTIS %202018 4-2 art 11.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- García-Gómez, A., Gil, L., & Ambrosio, M. (2020). Intervenciones para mejorar el juego de los niños con autismo en el patio de recreo. *Estudios sobre educación*, 38, 253-278. <https://doi.org/10.15581/004.38.253-278>
- García Junco, C. (2022). Inclusión del alumnado con TEA en los tiempos de recreo. *EN-CLAVES del pensamiento*, 0(31), pp. 1-22. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i31.504>

- Garrabé de Lara, J. (2012). El autismo. Historia y clasificaciones. *Salud Mental*, 35(3), 257-261. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v35n3/v35n3a10.pdf>
- Guralnick, MJ (2011). Why Early Intervention Works. *Infants & Young Children* 24(1), 6-28, [10.1097/IYC.0b013e3182002cfe](https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3182002cfe)
- Gutierrez Cuevas, P., Ruiz Veerman, E. (2012). Orígenes y Evolución de la Atención Temprana. Una Perspectiva Histórica de la Génesis de la Atención Temprana en Nuestro País. Agentes Contextos y Procesos. *Psicología Educativa*, 18(2), 107-122. <https://doi.org/10.5093/ed2012a12>
- Ingersoll, B. y Schreibman, L. (2006). Enseñar habilidades de imitación recíproca a niños pequeños con autismo utilizando un enfoque conductual naturalista: Efectos en el lenguaje, el juego de simulación y la atención conjunta. *Revista de autismo y trastornos del desarrollo*, 36(4), 487–505 <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0089-y>
- Kenworthy, L., Yerys, B.E., Anthony, L.G. y Wallace, G.L. (2008) Understanding Executive Control in Autism Spectrum Disorders in the Lab and in the Real World. *Neuropsychol Rev* 18, 320–338. <https://doi.org/10.1007/s11065-008-9077-7>
- Laushey, KM y Heflin, LJ (2000). Mejorar las habilidades sociales de los niños de kindergarten con autismo a través de la capacitación de múltiples compañeros como tutores. *Revista de autismo y trastornos del desarrollo*, 30(3), 183–193. [10.1023/A:1005558101038](https://doi.org/10.1023/A:1005558101038)
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado 238, de 4 de octubre de 1990 (págs. 2897-28942). <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado 106, de 4 de mayo de 2006 (págs. 17158-17207). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 mayo de Educación. Boletín Oficial del Estado 340, de 29 de diciembre de 2020 (págs. 122868-122953). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>
- Lima, R.A., Pfeiffer, K., Larsen, L.R., Bugge, A., Moller, N.C., Anderson, L.B. y Stodden, D.F. (2017). Physical Activity and Motor Competence Present a Positive Reciprocal Longitudinal Relationship Across Childhood and Early Adolescence. *J Phys Act Health*, 14(6), 440-447. [10.1123/jpah.2016-0473](https://doi.org/10.1123/jpah.2016-0473)
- López Chamorro, I. (2010). El juego en la educación Infantil y Primaria. *Revista de la Educación en Extremadura*, 19-37. <https://educacioninicial.mx/wp-content/uploads/2017/11/JuegoEIP.pdf>

- Lord, C., Elsabbagh, M. Baird, G., y Veenstra-Vanderweele, J. (2018). Autism spectrum disorder. *Lancet*, 392(10146), 508-520. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31129-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31129-2)
- Luyo Pachas, G.M. y Sánchez Vasquez, L.U. (2019). *El juego en el desarrollo social y emocional en la primera infancia* [Trabajo de investigación para optar el Grado de Bachiller en Educación]. Pontificia Universidad Católica del Perú [https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/18682/LUYO\\_PACHAS\\_SANCHEZ\\_VAS-QUEZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/18682/LUYO_PACHAS_SANCHEZ_VAS-QUEZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- March-Miguez, I., Montagut-Asunción, M., Pastor-Cerezuela, G. y Fernández-Andrés, M. (2018). Intervención en habilidades sociales en niños con Trastorno del Espectro Autista: Una revisión bibliográfica. *Papeles del psicólogo*, 39(2), 140-149. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2859>
- Martínez Rebolledo, IR (2022). Laboratorio del juego. Espacio formativo de Juego escénico para el reemprendimiento y libertad. *Estudios Artísticos*, 8(12), 63-76. <https://doi.org/10.14483/25009311.18764>
- Meneses Montero, M. y Monge Alvarado, M.L. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Revista Educación*, 25(2), 113-123. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44025210.pdf>
- Ministry of Health and Education (2008). New Zealand Autism Spectrum Disorder Guidelines.
- Mora Gutiérrez, S.P., Abarca Elizondo, E.M. y Chinchilla Barrios, E. (2023). El trastorno del espectro autista en la actualidad, abordado para el médico general. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 3027-3044. DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.814>
- Muñoz Torres, M. y Ruiz Bustos, S. (2017). *¡Yo también juego! ¿Teapuntas? Guía para el juego dirigido con alumnado con trastorno del espectro autista en centros educativos*. Editorial Asociación Autismo Córdoba [https://www.autismo.org.es/sites/default/files/blog/adjuntos/yo\\_tambien\\_juego\\_teapuntas\\_optimizado.pdf](https://www.autismo.org.es/sites/default/files/blog/adjuntos/yo_tambien_juego_teapuntas_optimizado.pdf)
- Pina, J. (2007). *Análisis de un modelo de seguimiento en Atención Temprana* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <http://webs.ucm.es/BUCM/tesis//edu/ucm-t29691.pdf>
- Puerto Martínez, E. (2020). Evolución histórica de la Atención temprana. *Aula de Encuentro*, volumen 22 (núm.1), pp. 318-337. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/5057/4888>
- Reynoso, C., Rangel, M.J. y Melgar, V. (2017). El trastorno del espectro autista: aspectos etiológicos, diagnósticos y terapéuticos. *Revista médica del instituto mexicano del seguro*

social, 55(2), 214-222. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=71938>

Robles Bello, M.A. y Sánchez Teruel, D. (2013). Atención Infantil temprana en España. *Papeles del Psicólogo*, 34(2), 132-143. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77827025005.pdf>

Roig Vila, R. y Urrea Solano, M.E. (2020). La atención temprana en el trastorno del espectro autista: estado de la cuestión y desafíos pendientes. *EDETENIA. Estudios Y Propuestas Socioeducativas*, (58), 133-155 [https://doi.org/10.46583/edetania\\_2020.58.508](https://doi.org/10.46583/edetania_2020.58.508)

Sánchez Raya, M., Martínez Gual, E., Moriana Elvira, J.A., Luque Salas, B. y Alós Cívico, F. (2015). *Psicología Educativa*, 21(1), 55-63 <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.04.001>

Sanz Cano, P.J. (2019). Jugar entretiene, entrena, socializa y cura. *Atención primaria pediátrica*, 21 (83), 307-312. [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S113976322019000300022&lng=es&tlng=es.](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S113976322019000300022&lng=es&tlng=es)

Toth, K., Munson, J., N. Meltzoff, A., & Dawson, G. (2006). Early Predictors of Communication Development in Young Children with Autism Spectrum Disorder: Joint Attention, Imitation, and Toy Play. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 993-1005. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0137-7>

UNICEF. (2006). Convención sobre los derechos del niño. España: Nuevo siglo.

Villanueva Bonilla, C., Bonilla Santos, J., Ríos Gallardo, Á.M. y Solovieva, Y. (2018). Desarrollando habilidades emocionales, neurocognitivas y sociales en niños con autismo. Evaluación e intervención en juego de roles sociales. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 19(3), 43-59 [https://previous.revmexneurociencia.com/wp-content/uploads/2018/06/RevMexNeuroci\\_2018\\_193-43-59-CO.pdf](https://previous.revmexneurociencia.com/wp-content/uploads/2018/06/RevMexNeuroci_2018_193-43-59-CO.pdf)

Watts, R. y Garza, y. (2013). El uso de habilidades relacionales de la Terapia de Juego en Terapia Constructivista. *Revista de psicoterapia*, 23, 7-24. <https://doi.org/10.33898/rdp.v23i90/91.500>

## 9. Anexos

### Anexo I. Diario de anotaciones

**Tabla 14**

*Diario de anotaciones*

<b>Diario de Anotaciones</b>	
Alumno/a:	Fecha:
Lugar:	Actividad/área:
Observaciones:	Conclusiones de lo observado:

*Nota: Elaboración propia*

## Anexo II. Rúbrica de evaluación

Tabla 15

*Rúbrica de evaluación*

<b>CRITERIOS</b>	<b>Excelente</b>	<b>Muy Adecuado</b>	<b>Adecuado</b>	<b>Poco Adecuado</b>
<b>Evaluar la participación activa de la alumna en el juego.</b>	Muchas veces se involucra y participa activamente en el juego y con el grupo, mostrando confianza y seguridad en las tareas a realizar.	A menudo se involucra y participa activamente en el juego y con el grupo, mostrando confianza y seguridad en las tareas a realizar.	En pocas ocasiones se involucra y participa activamente en el juego y con el grupo, mostrando confianza y seguridad en las tareas a realizar.	La alumna no se involucra ni participa activamente en el juego y con el grupo, mostrando desconfianza e inseguridad en las tareas a realizar.
<b>Estudiar cómo se comunica durante el juego.</b>	En los juegos la alumna suele mostrar intenciones comunicativas tanto verbales como no verbales.	Con frecuencia la alumna muestra intenciones comunicativas tanto verbales como no verbales.	En escasas situaciones la alumna muestra intenciones comunicativas tanto verbales como no verbales.	La alumna no muestra intenciones comunicativas verbales y no verbales.
<b>Observar la respuesta general del grupo.</b>	Los compañeros y compañeras juegan siempre con la alumna, se comunican con ella y la hacen partícipe de las dinámicas de juego.	A menudo los compañeros y compañeras juegan con la alumna, se comunican con ella y la hacen partícipe de las dinámicas de juego.	En pocas ocasiones los compañeros y compañeras juegan con la alumna, se comunican con ella y la hacen partícipe de las dinámicas de juego.	Los compañeros y compañeras no juegan con la alumna, no se comunican con ella y no la hacen partícipe de las dinámicas de juego.
<b>Analizar la respuesta de la alumna ante el tiempo de espera.</b>	La alumna es capaz de gestionar el tiempo de espera de manera paciente y comprendiendo los turnos de los juegos.	Con frecuencia la alumna es capaz de gestionar el tiempo de espera de manera paciente y comprendiendo los turnos de los juegos.	En algunas situaciones la alumna es capaz de gestionar el tiempo de espera de manera paciente y comprendiendo los turnos de los juegos.	La alumna no es capaz de gestionar el tiempo de espera de manera paciente y comprendiendo los turnos de los juegos.
<b>Analizar su respuesta ante las pautas guiadas.</b>	La alumna siempre suele comprender y seguir las pautas y acciones.	Frecuentemente la alumna suele comprender y seguir las pautas y acciones que.	En pocas ocasiones la alumna suele comprender y seguir las pautas y acciones que.	La alumna no suele comprender y seguir las pautas y acciones que indica la docente.

	que indica la docente o la persona que dirige el juego.	indica la docente o la persona que dirige el juego.	indica la docente o la persona que dirige el juego.	o la persona que dirige el juego.
<b>Analizar las habilidades de resolución de problemas</b>	La alumna detecta el problema y busca ayuda o intenta solucionarlo en la medida de lo posible.	A menudo la alumna detecta el problema y busca ayuda o intenta solucionarlo en la medida de lo posible.	En escasas situaciones la alumna detecta el problema y busca ayuda o intenta solucionarlo en la medida de lo posible.	La alumna nunca detecta el problema y tampoco busca ayuda o intenta solucionarlo en la medida de lo posible.
<b>Analizar su capacidad de reacción.</b>	La alumna muestra una capacidad excepcional para reaccionar durante el juego, demostrando una buena comprensión de las dinámicas y objetivos del juego.	La alumna muestra una capacidad competente para reaccionar durante el juego, adaptándose a la mayoría de dinámicas y cambios de manera adecuada, aunque podría necesitar más tiempo en ocasiones para responder.	La alumna muestra una capacidad limitada para reaccionar durante el juego, presentando cierta dificultad para ajustarse a los cambios en la dinámica y requiriendo apoyo para entender y responder a los estímulos del juego.	La alumna muestra una incapacidad total para reaccionar durante el juego. No demuestra ningún tipo de respuesta o adaptación a los estímulos o cambios en las dinámicas y su participación es prácticamente inexistente.

*Nota: Elaboración propia*