



IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH

ISSN: 2007-4336

ISSN: 2448-8550

revista@rediech.org

Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.

México

González-Moreno, Claudia Ximena

El juego como estrategia para el desarrollo del lenguaje en un niño con
Trastorno del Espectro Autista desde el ámbito de la educación inclusiva

IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH,

vol. 9, núm. 17, 2018, Octubre-Marzo 2019, pp. 9-31

Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.

México

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521655454001>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

EL JUEGO COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN UN NIÑO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA DESDE EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

PLAYING AS A STRATEGY FOR THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE IN A CHILD WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER FROM THE SCOPE OF INCLUSIVE EDUCATION

GONZÁLEZ-MORENO Claudia Ximena

RECEPCIÓN: FEBRERO 3 DE 2018 | APROBADO PARA PUBLICACIÓN: ABRIL 18 DE 2018.

Resumen

El objetivo de este artículo es explicar de qué manera el juego se constituye en una estrategia que posibilita el desarrollo del lenguaje en su función comunicativa, mediatizadora y reguladora en un niño de cuatro años con trastorno del espectro autista (TEA), desde el ámbito de la educación inclusiva en la transición de la edad preescolar a la escolar. Esta investigación es de diseño pretest-postest. La intervención se fundamentó en la estrategia del juego y tuvo una duración de tres años. El proceso intervencivo requirió de la realización de ajustes específicos en el aula a la que asistía el estudiante con TEA, considerando sus necesidades de desarrollo. Estos ajustes se dirigieron al uso de diversas herramientas culturales en el ámbito educativo (dibujos, llavero de imágenes, gestos) por parte de la docente para ayudar al niño a comprender la importancia de aprender a comunicarse con los otros estudiantes. Los resultados demostraron que, en el juego, la función comunicativa posibilita el desarrollo de las funciones mediatizadora y reguladora del lenguaje en

Claudia Ximena González-Moreno. Profesora del Programa de Fonoaudiología de la Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud de la Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia. Es doctora interinstitucional en Educación por la Universidad Iberoamericana de Puebla. Realizó estancias doctorales en el Laboratorio de Juego en Vilnius en el Departamento de Desarrollo y Psicología de la Educación de la Universidad de Lituania y en la Universidad Nacional de Colombia. Tiene diplomado en Neuropsicología por la Benemérita Universidad de Puebla, diplomado en Literatura Infantil y magíster en Educación por la Pontificia Universidad Javeriana. Realiza práctica clínica particular en desarrollo del lenguaje, trastornos del aprendizaje, déficit de atención, trastorno del espectro autista. Premio Nacional Silvia Macotela 2017 como mejor tesis doctoral en psicología educativa con el título *El juego de roles sociales como medio de formación de la función simbólica en niños preescolares*. Es miembro de la Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología (SLAN) y del grupo de investigación Ciencias de la Rehabilitación de la Universidad del Rosario. Correo electrónico: clauxigo@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0001-8099-8605>.



el niño en el marco de una educación inclusiva. Además, el juego como estrategia ayuda en el desarrollo de conductas prosociales o altruistas.

Palabras clave: JUEGO, LENGUAJE, TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA, EDUCACIÓN INCLUSIVA, INTERACCIÓN SOCIAL.

Abstract

The objective of this article is to explain how playing is constituted as a strategy that enables the development of language in its communicative, mediating and regulatory roles in a 4-year-old child with Autism Spectrum Disorder from the scope of inclusive education in the transition from pre-school to school age. The design of this research is pretest-post-test. The intervention was based on the strategy of playing and lasted three years. The intervention process required the realization of specific adjustments in the classroom where the student with Autism Spectrum Disorder attended considering his development needs. These adjustments were directed to the use of various cultural tools in the educational field (drawings, keychain images, gestures) by the teacher to help the child understand the importance of learn to communicate with other students. The results showed that in playing, the communicative function enables the development of the mediating and regulating functions of the language in the child within the framework of an inclusive education. In addition, playing as a strategy helps in the development of pro-social or altruistic behaviors.

Keywords: PLAYING, LANGUAGE, AUTISM SPECTRUM DISORDER, INCLUSIVE EDUCATION, SOCIAL INTERACTION.

INTRODUCCIÓN

El trastorno del espectro autista (TEA) se constituye en una alteración del neurodesarrollo (Rivière, 1997, 2001). Las investigaciones muestran que los niños con trastorno del espectro autista tienen una distribución neurobiológica de la corteza cerebral diferente, que se expresa en dificultades en el desarrollo de habilidades prosociales; es decir, en la posibilidad de ponerse en el lugar del otro para responder emocionalmente ante las experiencias afectivas de otras personas en la interacción comunicativa (Baron-Cohen, 1988; Baron-Cohen *et al.*, 1997; Rivière y Martos, 2000; Rivière, 2001; Barbaro y Dissanayake, 2009; Zwaigenbaum, Bryson y Garon, 2013), así como en la dificultad para atribuir estados mentales en los otros –intenciones, deseos, pensamientos– (García, 1995) y para imitar gestos (Williams, Whiten y Singh, 2004).

Uno de los circuitos cerebrales que nos permite relacionarnos con otras personas es el sistema de neuronas espejo. Este circuito cerebral se activa cuando observamos a otras



personas, y permite que nuestro cerebro represente las acciones de los demás, influyendo en nuestra capacidad para aprender nuevas tareas y comprender las intenciones y experiencias de otras personas [Oberman *et al.*, 2005, p. 191].

En los niños con trastorno del espectro, el lenguaje no cumple con su función comunicativa, mediatizadora y reguladora, las cuales se forman y desarrollan dentro de la actividad. La organización de la actividad garantiza cualquier tipo de proceso psicológico en el niño (Solovieva, 2009). En investigaciones realizadas con niños y adolescentes con discapacidad se han encontrado efectos positivos de la organización de la actividad en su esfera psíquica (Morales *et al.*, 2011; Solovieva *et al.*, 2012).

La actividad se constituye en un proceso activo, desplegado en el tiempo, realizado por el mismo sujeto y sometido a un motivo (Leontiev, 1983; Galperin, 1995; Guuppenreitor, 1996). Desde el punto de vista psicológico, en la actividad del niño es posible diferenciar niveles específicos de análisis (Leontiev, 1975): actividad, acción, operación y mecanismo psicofisiológico (Solovieva, 2009).

La acción es el proceso más elemental de la actividad y se dirige un objetivo consciente (Solovieva, 2014). La característica principal de la acción es su forma, la cual corresponde a los planos del desarrollo intelectual: acción material (con objetos y juguetes), acción materializada (con sustitutos concretos de estos objetos), acción perceptiva concreta (con dibujos y representaciones de objetos concretos), acción perceptiva generalizada (con dibujos y representaciones de sustitutos de los objetos), acción verbal externa (con expresión verbal del adulto), acción verbal externa (con expresión verbal del niño), acción verbal en silencio o para sí, acción mental (Galperin, 1995). La operación se refiere a un elemento técnico de la acción que requiere del análisis psicológico detallado del grado de asimilación y automatización. Los mecanismos psicofisiológicos constituyen la base material de la actividad (Solovieva, 2014).

La acción posee una estructura invariante que contiene elementos estructurales (motivo o a qué se dirige la acción, objetivo que se refleja en la conciencia, secuencia de operaciones que no se reflejan en la conciencia, base orientadora de la acción, resultado de la acción) y partes funcionales (orientación, ejecución, control-verificación) (Solovieva, 2009). La acción puede ser externa o interna y se puede realizar de manera compartida entre el adulto y el niño o de manera independiente, por iniciativa propia. En la acción, el lenguaje cumple un papel muy importante, dado que la dirige a un objetivo consciente para comunicarse con el otro, para mediatizarla o para regularla.

Es así como: “El lenguaje se convierte en un medio del pensamiento porque refleja la acción intelectual práctica. Al principio, el lenguaje en su aproximación a la acción intelectual la acompaña, reflejando los resultados de la actividad” (Vygotsky, 1996, p. 157). El pensamiento en acciones concretas, imágenes concretas y lógico-verbal constituye etapas del desarrollo intelectual. Estas acciones dependen de la forma de la actividad, del nivel del estado de la esfera psíquica del individuo y del grado de asimilación de la acción (Solovieva, 2014).

El lenguaje tiene varias funciones (comunicativa, mediatizadora, reguladora, entre otras), las cuales posibilitan que el niño participe activamente en el contexto



social y cultural. La función comunicativa permite expresar la particularidad propia del niño para conocer el mundo, conocer a los demás y conocerse a sí mismo, además de sentir lo que siente el otro (García, 1995). La función mediatizadora del lenguaje tiene que ver con la posibilidad de usar signos para solucionar una tarea (Vygotsky, 1995, 2001). La mediatización se refiere a la posibilidad de usar cualquier tipo de medio (externo o interno) como ayuda para la realización de un proceso (Solovieva, 2014). El lenguaje en su función reguladora permite dirigir la propia acción con un objetivo (Luria, 1982). Al inicio, el lenguaje como signo lingüístico es externo e influye sobre la conducta del otro; después se convierte en interno y regula la conducta propia (Luria, 1986, 1989, 1997). Los signos psicológicos o internos (que inicialmente son externos) son asimilados por el niño, se interiorizan asegurando con ello la regulación y autorregulación del comportamiento (Vygotsky, 1991). Gracias a los signos, la estructura psicológica de la personalidad se transforma radicalmente, adquiere cualitativamente un carácter nuevo (Vygotsky, 1991, 1995).

En investigaciones se ha encontrado que los niños con trastorno del espectro autista tienen dificultades para usar signos de manera intencional (García, 1995); también experimentan dificultades para procesar y para interpretar las señales socioemocionales (Lozano, Alcaraz y Colás, 2010; Uljarevic y Hamilton, 2013); además tienen déficit en el reconocimiento emocional en las modalidades de expresión facial, vocal y lenguaje corporal y su inclusión en el contexto (Fridenson-Hayo *et al.*, 2016). Aunque no solo eso, también hay dificultades en las funciones ejecutivas (organización, planificación, imitación, flexibilidad cognitiva, control inhibitorio e iniciativa) (Danielsson *et al.*, 2012). El desarrollo de las funciones ejecutivas se relaciona específicamente con la función reguladora del lenguaje.

Por lo anterior, los niños diagnosticados con trastorno del espectro autista requieren de una educación inclusiva que los involucre en las actividades que propone la institución educativa, que atienda sus necesidades y potencie sus fortalezas de desarrollo humano. En el ámbito educativo, tanto en la edad preescolar como en la edad escolar se deben desarrollar habilidades como: esperar el turno, ofrecer ayuda, hablar amablemente, reconocer los propios sentimientos, tomar perspectivas, generar opciones para resolver situaciones problema y considerar las consecuencias de las acciones. La educación hace viable la realización de la humanidad al hacerse sensible a las necesidades del otro, promoviendo la escucha activa y la posibilidad de ponerse en el lugar del otro para responder emocionalmente a las experiencias sociales (López-Calva, 2003).

La educación inclusiva se constituye en un derecho (decreto 1421 de agosto 29 de 2017). Por esta razón, uno de los objetivos de la educación inclusiva se dirige a valorar la diferencia como oportunidad de enriquecimiento de la sociedad (Valdez, 2000). Otro de los objetivos de la educación inclusiva es reconocer que todos somos diferentes y plantea a la escuela el desafío de reorganizar formas de enseñar, asumiendo la diversidad (Valdez, 2001).

La educación inclusiva significa reconocer la diferencia, dar respuesta a esa diferencia, proponer didácticas que respeten la dignidad de la persona humana y estimulen los procesos de aprendizaje (Ministerio de Educación Nacional, 2017). En ese orden de ideas, es necesario que el maestro piense en el estudiante con TEA como



una persona que tiene derecho a aprender. Por consiguiente, la educación inclusiva implica compromiso de todos los miembros de la institución educativa: maestros, directivas, profesionales especializados, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, padres de familia y personal administrativo.

Para los niños con TEA, la vida en la escuela implica una negociación entre su forma particular de ser y las exigencias de la institución educativa para superar las barreras al aprendizaje, la participación, el mejoramiento de la calidad de vida y de esta manera se favorece la autonomía, el autocontrol y los procesos de autorregulación (Valdez, 2000, 2001, 2007, 2009).

La educación inclusiva debe ser vista como una posibilidad para innovar. La innovación educativa es entendida como un mundo de posibilidades que busca diversas rutas de aprendizaje y permite que el niño con trastorno del espectro autista domine diversos instrumentos y herramientas cultuales. En este sentido, las prácticas pedagógicas deben dar respuesta de manera creativa al desafío que implica la respuesta educativa para estudiantes con TEA. Para lograr este objetivo es fundamental pensar específicamente en las necesidades del desarrollo psicológico particular de cada estudiante.

Desde el ámbito de la educación inclusiva, la concepción en intervención del lenguaje en niños con trastorno del espectro autista se ha transformado, porque este ya no se centra en las dificultades, sino que se dirige a la introducción de diversos medios de acción para desarrollar habilidades específicas que facilitan la participación activa en el mundo social y cultural (Ministerio de Educación, 2017).

Un medio de acción y estrategia de transformación en el caso que nos ocupa es el juego. En investigaciones realizadas, se ha identificado el impacto de juegos con gestos y títeres, así como del juego de roles en situaciones elementales (con los muñecos y juguetes y, gradualmente, sin ellos) en el caso de niños con TEA (Morales *et al.*, 2011).

El juego es la actividad rectora de la edad preescolar (Elkonin, 1980). El juego garantiza la formación de aspectos indispensables para el progreso intelectual y personal del niño (Solovieva, 2014). El juego ayuda al desarrollo de formaciones psicológicas como la actividad comunicativa desplegada, la función simbólica en el nivel complejo, la actividad voluntaria, la autorregulación emocional, la personalidad (González-Moreno, Solovieva y Quintanar, 2014; González-Moreno, 2016a, 2016b; González-Moreno y Solovieva, 2016; Solovieva y González-Moreno, 2017). La investigación científica muestra que la infancia es un periodo de desarrollo de posibilidades en donde los niños aprenden observando, escuchando, imitando y compartiendo actividades de juego con el adulto (Hakkarainen y Bredikyte, 2015). Bruce (2005) escribe que el papel de los adultos es crucial para ayudar a los niños a desarrollar sus actividades lúdicas.

Por lo anterior, el objetivo de este artículo es realizar el análisis de una intervención desde la perspectiva de la educación inclusiva, en la que se usó el juego para el desarrollo de las funciones: comunicativa, mediadora y reguladora del lenguaje en un niño con trastorno del espectro autista en la transición de la edad preescolar a la edad escolar. En la propuesta que se hace en este artículo se resalta un currículo inclusivo, común para todos los alumnos, en el que implícitamente se incorporan

las ayudas que requiere el niño con trastorno del espectro autista. La educación inclusiva en este estudio se concibe como un proceso que responde a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través del uso del juego como estrategia.

METODOLOGÍA

Se realizó un estudio de caso con diseño de evaluación pretest y postest. Después de la evaluación pretest se trabajó con el método experimental formativo propuesto por Vygotsky (1995). Se trata de un método experimental genético, en el sentido de que este provoca un proceso del desarrollo de fenómeno psíquico (González-Moreno y Solovieva, 2017).

La investigación experimental es posible gracias al proceso de formación prolongada del juego en una misma colectividad de niños con el fin de orientar su desarrollo, cuya tarea consiste en aclarar las posibilidades y condiciones de transición de un nivel de actuación en el juego a otro [Elkonin, 1980, citado en González-Moreno y Solovieva, 2017, p. 51].

Este método se refiere al estudio del desarrollo de las neoformaciones psicológicas (funciones del lenguaje: comunicativa, reguladora y mediatizadora) durante su formación en una actividad característica en la etapa de desarrollo psicológico del niño: el juego. Esta metodología introduce y desarrolla los aspectos psicológicos (tipos de acciones y/o formas de actividad) ausentes en el niño (González-Moreno y Solovieva, 2017).

Participante

Se trata del niño LC de cuatro años de edad, que cursa grado kínder en una institución educativa pública en la ciudad de Bogotá. LC presenta dificultades para establecer interacciones sociales recíprocas y para interpretar el significado emocional de expresiones faciales. También tiene rituales, como dar vueltas en el patio de la institución educativa y alinear sus carritos. Además, presenta conductas repetitivas de balanceo. LC algunas veces pide comida y objetos de manera intencional, llevando la mano hasta el objeto que desea, pero sin gestos o palabras. LC tiene dificultades para interpretar muestras de empatía con sus pares y los rechaza empujándolos. El niño llora y hace berrinches con frecuencia. La interpretación que se hizo de estos berrinches tenía que ver con que el niño no sabía cómo expresar que tenía hambre, sentía frío o quería salir a un lugar libre de estímulos visuales y auditivos.

El niño LC presenta dificultades en la flexibilidad cognitiva, específicamente en la resistencia a los cambios, insistencia a que se repitan los mismos rituales (al dormir, al ducharse) y apego excesivo a los carros pequeños, predominio de actividades sin meta (correr por un lugar con saltos).

Evaluación

Se aplicó un protocolo de evaluación diseñado para este estudio, tal como se presenta en la tabla 1. El protocolo fue validado de manera cualitativa por tres expertas en desarrollo infantil (psicólogas). Ellas identificaron la congruencia interna de las tareas propuestas para cada una de las funciones del lenguaje evaluadas (comunicativa, mediatizadora y reguladora). Este protocolo de evaluación es de carácter cualitativo, en el que se considera necesario identificar la zona de desarrollo próximo; es decir, lo que puede hacer el niño en colaboración con el adulto. Esto significa que se le proponían al niño unas tareas, y si el niño no respondía, entonces se presentaban algunos tipos de apoyo. Por ejemplo, se repetía la instrucción, se daba un ejemplo o se modelaba la ejecución de la tarea.

Intervención para la inclusión educativa

La intervención fue realizada por una pedagoga infantil, docente titular del grupo. Ella fue asesorada por una fonoaudióloga experta en desarrollo psicológico infantil y en juego. La investigadora era la fonoaudióloga, quien asistía a las sesiones de juego en el espacio de aula y apoyaba a la docente en su interacción con los niños en esta actividad; también era quien realizaba los análisis de cada una de las sesiones de juego.

La intervención tuvo una duración de tres años en la transición de la edad preescolar a la escolar del niño LC (grado kínder, transición y primero). En el periodo de transición de la edad preescolar a la edad escolar, la docente fue introduciendo de manera paulatina nuevos contenidos y reforzando habilidades de la etapa preescolar. Estos contenidos estuvieron dirigidos a la transformación del juego desde los niveles más sencillos (uso de objetos) a los más complejos (interacciones sociales con un objetivo) (González-Moreno, 2015, 2016), considerando la asesoría realizada por la fonoaudióloga.

Se realizaron 240 sesiones de intervención. Cada sesión de intervención tuvo una duración de una hora y media. Al inicio fue necesario crear un vínculo emocional-afectivo con el niño LC, para lo cual fue indispensable invitar a los padres a la institución educativa para identificar qué le gustaba al niño y empezar a hablar de sus intereses en el juego “animales”. Las necesidades de desarrollo psicológico del niño identificadas se centraron en lo referente a la comunicación, y específicamente en el lenguaje, a la mediatización y a la regulación de sus acciones.

Algunas de las estrategias que se consideraron a nivel pedagógico para identificar lo que el niño quería comunicar se dirigieron a: 1) observar al niño y leer la situación contextual para identificar qué era lo que el niño quería; 2) el uso de imágenes en un llavero para que el niño encontrara lo que necesitaba en la institución educativa, en la casa, en el parque y en el restaurante; 3) el uso de una agenda visual que mostraba una secuencia de actividades que el niño iba a realizar en el día, tanto en la institución educativa como en casa; 4) dar instrucciones cortas y claras; 5) utilizar sus intereses y preferencias para introducir nuevas acciones; 6) anticipar cualquier cambio en la rutina; y, 7) hacer la retroalimentación directa con los padres respecto al uso de apoyos externos, como dibujos, para ayudar a organizar las actividades en casa.

Tabla 1. Estructura del protocolo de evaluación aplicado.

| Áreas evaluadas | Tareas | Descripción | Materiales | Tipos de apoyo |
|------------------------|------------------------------------|--|--|---|
| Funciones del lenguaje | Función comunicativa | <p>A partir de una historia, el adulto identificó habilidades comunicativas del niño: iniciar una conversación, tipo de tópico (relacionado, consecutivo, nuevo), forma de iniciarla (cambio coherente, cambio no coherente), tema (apropiado, inapropiado), orientación en la conversación (propia, compartida, no relacionada), información conversacional (nueva, no hay información nueva) y tomar turnos.</p> | <p>El adulto inicia una historia y realiza una pregunta al niño. “Un día un conejo quería dormir, pero sus hermanos no lo dejaban. Uno de sus hermanos gritaba muy fuerte y el otro le quitaba su cobija”. (Se usan títeres.)</p> <p>¿Qué crees que puede hacer el conejito para dormir?</p> | <p>Se utilizaron objetos reales (juguetes y objetos de uso cotidiano), así como dibujos y títeres.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repetición de la historia, repetición de la pregunta. • Presentar algunos ejemplos como opciones de respuesta. • Modelación de la ejecución de la tarea. |
| | Función mediatizadora del lenguaje | <p>A partir de una historia, el adulto identificó las habilidades del niño para usar objetos como medios para realizar acciones.</p> | <p>“Un día un sapito [títere] quería que le alcanzaran un pocillo para tomar jugo. El sapito tenía lastimada su mano, por eso necesita que tú le ayudes a tomar jugo. El sapito también quería pintar en una hoja un niño, pero como tenía muy lastimada su mano no podía, por eso necesita que tú le ayudes a pintar un niño con un lápiz. El sapito se puso muy alegre porque le ayudaste.</p> <p>Ahora el sapito quiere mostrarle a su amiga rana lo que le ayudaste a hacer.</p> <p>¿Recuerdas qué le ayudaste a hacer primero al sapito?, ¿qué le ayudaste a hacer primero?, ¿qué le ayudaste a hacer después?”</p> | <p>Se utilizaron objetos reales (juguetes y objetos de uso cotidiano), así como dibujos y títeres.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repetición de la historia. • Presentar algunos ejemplos como opciones de respuesta. • Modelación de la ejecución de la tarea. |

| | | | | |
|---------------------------------|--|--|--|--|
| Función reguladora del lenguaje | <p>A partir de una historia, el adulto identificó la posibilidad de regular una acción con ayuda del lenguaje del adulto o del lenguaje propio, así como la posibilidad para establecer objetivos, planificar, iniciar actividades, autorregular y monitorear las tareas, seleccionar y ejecutar las acciones de manera precisa para lograr los objetivos.</p> | <p>“Un caballito comió y comió, y de tanto comer se engordó. Ahora tiene un problema: no se puede levantar. ¿Lo ayudamos? [se espera que el niño utilice alguno de los juguetes o imágenes para ayudar al caballito (títere)]. ¿Qué podemos hacer con esta silla para ayudar a levantar al caballito? ¿Le damos más galletas? ¿O le damos zanahorias al caballito? ¿Le ayudamos a hacer ejercicio al caballito?”</p> | <p>Se utilizaron objetos reales (juguetes y objetos de uso cotidiano), así como dibujos y títeres.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Repetición de las preguntas, repetición de la historia. • Presentar algunos ejemplos como opciones de respuesta. • Modelación de la ejecución de la tarea. |
|---------------------------------|--|--|--|--|

Fuente: Elaboración propia.

Respecto de la función comunicativa, los objetivos se dirigieron a lograr que el niño LC empezara a expresar ideas y sentimientos, escuchara lo que decían los otros, cooperara en la realización de acciones con el otro en diversas situaciones sociales, estableciera lazos sociales y afectivos con los otros, colaborara con el otro en el juego para lograr un objetivo común, se comunicara con los demás con una intención, demostrara expectativa acerca de lo que los otros le iban a decir, buscara la atención del otro para iniciar interacciones.

En cuanto a la función mediatizadora, los objetivos de intervención se orientaron a lograr que el niño LC usara medios externos (dibujos, llavero de imágenes, gestos) para participar en el juego.

Respecto a la función reguladora del lenguaje, los objetivos de las actividades se dirigieron a lograr que el niño LC empezara a tener presente el objetivo de la acción, a llevar a cabo la acción sin distraerse hacia los estímulos ajenos a ella, a lograr que el niño empezara a regularse por el lenguaje del adulto y por su propio lenguaje externo y a empezar a proponer los objetivos de las acciones propias.

LC necesitó apoyos frecuentes que respondían a sus necesidades particulares de comunicación. Estos apoyos hacen parte del concepto de zona de desarrollo próximo: es decir, que el niño lograba participar en actividades conjuntas con el apoyo del adulto. El docente utilizó como apoyo: dibujos, el lenguaje verbal y no verbal, para explicarle al niño qué hacer.

Cada sesión de intervención fue grabada con videocámara; después se realizaron análisis de las interacciones comunicativas entre la maestra y los niños; se hizo especial énfasis en las acciones del niño con trastorno del espectro autista. Después de cada grabación se hicieron registros de las acciones realizadas a manera de bitácora. La docente realizaba bitácoras diarias. Esta bitácora posibilitó que ella reflexionara respecto a sus acciones y las modificaba con apoyo de la fonoaudióloga. El trabajo pedagógico implicó la sistematización de la experiencia comunicativa del niño y su grupo de compañeros en el aula, y en su participación en la actividad de juego.



En la institución educativa, la maestra observaba a LC y al grupo de niños para identificar qué era lo que les entusiasmaba y de esta manera identificaba la manera más adecuada de proponer el juego.

Para la intervención en el aula de clase (kínder, transición y primero grado) fue necesario organizar el espacio. Este se organizó eliminando estímulos visuales de las paredes y cambiando al niño LC de lugar en el aula, ahora estaba lejos de la ventana. En grado kínder había 15 estudiantes, en grado transición había 17 estudiantes y en grado primero había 18 estudiantes compartiendo actividades de juego con el niño LC. Los niños nuevos que llegaron en grado transición y primero se incorporaron con facilidad a las actividades con el apoyo de la pedagoga infantil y de la fonoaudióloga. En kínder, transición y primer grado se hicieron ajustes específicos para LC considerando sus necesidades de desarrollo particulares, con el objetivo de proporcionar herramientas culturales para que accediera a las oportunidades de aprendizaje e interacción con los otros. En este sentido, la educación inclusiva identificó y respondió a la diversidad de las necesidades del grupo e involucró cambios y modificaciones en contenidos y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños. En la tabla 2 se presentan las etapas de juego diseñadas en esta investigación.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

El estudio fue realizado dentro de las normas éticas del “Reporte Belmont: principios éticos y directrices para la protección de sujetos humanos de investigación”, el cual se basa en tres principios éticos:

1. **Respeto a las personas.** Todos los individuos fueron tratados como agentes autónomos y se protegió la confidencialidad en el manejo de la información. El respeto a las personas exige que los sujetos entren en la investigación voluntariamente y con la información adecuada.
2. **Beneficencia.** Se aseguró su bienestar y maximizaron los beneficios posibles con la participación del grupo de niños en el juego.
3. **Justicia.** Se procuró lograr un trato que redundara en el trato equitativo para la población.

Por lo anterior, se hicieron cartas de consentimiento informado. La carta de consentimiento informado se obtuvo con los padres del niño LC desde el inicio del proceso de evaluación. Ellos aceptaron participar de manera voluntaria en el estudio. En el caso del grupo de niños en kínder, transición y primero, se hicieron cartas que también firmaron los padres.

RESULTADOS

En esta investigación se identificó el impacto del juego en la función comunicativa, mediatizadora y reguladora del lenguaje en un niño con trastorno del espectro autista en la transición de la edad preescolar a la escolar. En la tabla 3 se presentan los análisis del pretest y del posttest, de acuerdo con las áreas evaluadas.



Tabla 2. Etapas del juego de roles

| Grado | Etapas del juego | Descripción | Variaciones en el juego para facilitar la participación del niño con TEA |
|---|--|--|--|
| Kínder (100 sesiones de intervención) | Etapa 1. Juego de roles sociales con el uso de objetos. | Se utilizan objetos en la representación de los roles. | <ul style="list-style-type: none"> Uso de gestos para transmitir información conceptual; es decir, se incorpora un significado semántico relacionado con el habla (Macoun y Sweller, 2016). |
| | Etapa 2. Juego de roles sociales con objetos sustitutos. | Se utilizan sustitutos de objetos en la representación de los roles. | <ul style="list-style-type: none"> También se brindaron apoyos con el uso de gestos e imágenes para facilitar en el niño LC el inicio de una conversación, la propuesta de tópicos (relacionado, consecutivo, nuevo), la forma de iniciarla (cambio coherente) y la toma de turnos. |
| Transición (95 sesiones de intervención) | Etapa 3. Juego de roles sociales con uso de objetos y sus sustitutos en varios tipos de situaciones. | Se utilizaron objetos y sustitutos de objetos en la representación de los roles. | |
| | Etapa 4. Juego de roles sociales con incremento de iniciativa y propuesta de juegos nuevos. | En esta etapa de juego los niños proponen situaciones diversas de juego y asumen roles. | <ul style="list-style-type: none"> En esta etapa de juego los niños, conjuntamente con el adulto, construyen historias en las que se combinaban elementos de la realidad y de la imaginación y cada uno representa un rol. |
| Primero (45 sesiones de intervención) | Etapa 5. Juego de roles sociales narrativo. | <ul style="list-style-type: none"> En esta etapa se observa la elaboración compartida de estructuras narrativas que incluyen inicio mágico, desarrollo de una situación, planteamiento y solución del problema. Los niños asumen roles considerando el planteamiento de la situación problema y la logran resolver de manera creativa y novedosa usando medios simbólicos. | |
| | | | |

Fuente: Adaptada de González-Moreno, 2016.

Intervención

A continuación se describen las características del desarrollo de las funciones comunicativa, reguladora y mediatizadora del lenguaje en el niño LC durante la intervención en la que se usó la estrategia del juego en los grados kínder, transición y primero.

Tabla 3. Análisis de pretest y postest.

| Áreas evaluadas | Áreas evaluadas | Áreas evaluadas |
|-------------------------------------|---|--|
| Función comunicativa del lenguaje. | <ul style="list-style-type: none"> • Falta de sensibilidad a las señales sociales: gestos, miradas. • Dificultad para comprender intenciones del otro. • Empleo de lenguaje con alteraciones prosódicas y características extrañas del tono, ritmo, modulación. • Dificultad para saber de qué conversar con la evaluadora. • Dificultades para producir emisiones relevantes a las situaciones y los estados mentales del interlocutor. | <ul style="list-style-type: none"> • El niño LC identifica las señales sociales: gestos, miradas. • El niño LC comprende intenciones del otro con apoyo de medios culturales (uso de llavero, gestos, dibujos). • El niño LC usa el lenguaje con algunas variaciones prosódicas en las que expresa emociones: alegría, tristeza, enojo. • El niño LC propone temas de conversación con la evaluadora. • El niño LC produce emisiones relevantes a las situaciones y los estados mentales del interlocutor con apoyo de medios externos. |
| Función mediatizadora del lenguaje. | <ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para usar medios externos (dibujos, llavero de imágenes, gestos) para participar en el juego narrativo propuesto. | <ul style="list-style-type: none"> • El niño LC usa medios externos (dibujos, llavero de imágenes, gestos) para participar en el juego narrativo propuesto. |
| Función reguladora del lenguaje. | <ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para tener presente el objetivo de la acción que realiza, llevar a cabo la realización de la acción sin distraerse hacia los estímulos ajenos a ella, así como para regularse por el lenguaje del adulto y por su propio lenguaje externo y para empezar a proponer los objetivos de las acciones propias. • Perseveraciones e inflexibilidad en las acciones, producción repetida de las acciones, evitando el paso de una actividad a otra. | <ul style="list-style-type: none"> • El niño LC tiene en cuenta el objetivo de la acción que realiza, lleva a cabo la realización de la acción sin distraerse hacia los estímulos ajenos a ella, así como para regularse por el lenguaje del adulto. Aún le cuesta un poco regularse por su propio lenguaje. • El niño LC considera entre dos opciones que propone el adulto y elige una, produce de manera secuencial sus acciones, sin repeticiones estereotipadas, reflexiona acerca de las acciones con ayuda del adulto. |

Función comunicativa del lenguaje

Las interacciones en el juego ayudaron a que el niño LC empezara a expresarse desde que sintió la necesidad de comunicación en el juego de roles con el uso de objetos.

La función comunicativa del lenguaje se transformó con apoyo de la orientación del adulto durante la intervención. Así, por ejemplo, el niño LC en grado kínder aprendió a imitar lo que hacía el otro con gestos. En el grado de transición, el niño LC interactuaba con los otros de manera inconstante; esto significa que a veces mostraba el deseo de establecer interacciones sociales con los otros en el juego, y a veces no. En grado primero, el niño LC empezó a tener iniciativa para comunicarse con los otros en el juego; asimismo, empezó a expresar intenciones comunicativas de manera verbal y no verbal. El niño LC aprendió a iniciar una conversación, a proponer tópicos (relacionados, consecutivos, nuevos), a iniciar tópicos, a realizar cambios de tópico de manera coherente, a tomar turnos.

El desarrollo de la función comunicativa en el juego posibilitó el desarrollo de habilidades prosociales, tanto en el niño LC como en el grupo de niños, así como se despliega en la tabla 4.

Función mediatizadora del lenguaje

El niño LC empezó a utilizar objetos externos como medios para realizar acciones objetales en el juego de roles con los otros niños, primero con apoyo del adulto, después por su propia iniciativa. De esta manera, el niño LC empezó a incluir sus acciones con las realizadas por otros niños en el juego. El niño LC jugaba con los objetos de diversos materiales, formas, colores y tamaños, sea tocándolos, oliéndolos y probándolos. Esto le permitió construir, con sentido y significado, las características de los objetos para empezar a usarlos en sus acciones en el juego. Al inicio, en grado kínder, el niño LC empezó a realizar acciones aisladas en el juego; después se transformó a dos acciones relacionadas entre sí. En grado transición, el niño LC hacía cadenas de acciones con los objetos externos, relacionándolas con los otros roles. En grado primero, el niño LC empezó a usar objetos externos de manera desplegada y por su iniciativa en la interacción con los otros en el juego.

Función reguladora del lenguaje

Fue necesario ayudar al niño LC a darle sentido a las actividades para dirigir la acción con un objetivo, considerando por lo menos dos opciones para elegir una desde grado kínder. Esto permitió que el niño LC aprendiera a establecer objetivos, planificara, iniciara actividades, autorregulara y monitorizara las tareas, seleccionara y ejecutara las acciones de manera precisa para lograr los objetivos en grado transición. El niño LC, en el juego, aprendió a considerar entre dos opciones, una para responder a las demandas cambiantes de una tarea o situación. El niño LC necesitaba mantener una representación del objetivo de las acciones, por lo cual fue necesario el uso de apoyos externos, como dibujos.

Tabla 4. Acciones comunicativas prosociales desarrolladas en el juego.

| Acciones prosociales | Descripción |
|--|--|
| Generosidad | El grupo de niños ayudó al niño LC a entender las temáticas de los juegos, para lo cual usaban su lenguaje verbal y dibujos. |
| Compartir objetos propios. | El grupo de niños compartía sus juguetes entre ellos y con LC. Esto permitió que LC comprendiera cómo usarlos en el juego. |
| Percibir e interpretar de modo preciso qué es lo que necesita el otro. | El grupo de niños identificó y analizó –con ayuda del adulto– qué era lo que necesitaba el niño LC. Ellos expresaban sus emociones amplificándolas con la voz y los gestos faciales para facilitar la comprensión de LC. Además, el grupo de niños respondían desde la perspectiva de LC, reflexionando respecto a lo que decían y hacían para lograr que el niño LC se sintiera bien. Ellos disfrutaban sus acciones al percibir la reacción emocional de LC. |

Análisis de las acciones del niño en el juego

Durante las sesiones de juego también se realizaron análisis de las acciones del niño LC en cada una de sus etapas, considerando el concepto de zona del desarrollo próximo con apoyo de lenguaje verbal (LV), énfasis en palabras que se refieren a nombres y a acciones, apoyo del lenguaje no verbal (LNV) como gestos y la zona de desarrollo real (lo que realizaba el niño de manera independiente, sin apoyo).

En la tabla 5 se presenta el análisis de la transformación de las acciones en el niño desde la zona de desarrollo próximo hasta la zona de desarrollo real en el juego. Para la identificación de la zona de desarrollo próximo se requirió que el adulto determinara las acciones que el niño realizaba con ayuda externa, considerando tanto los diversos tipos de orientación (repetición de la instrucción, ejemplo, modelación de la ejecución de la tarea) como los planos de realización de la acción: material (uso de objetos), perceptivo (uso de dibujos) y lenguaje verbal. Se observó que para el niño LC fue necesario el uso de diversos apoyos en su participación en el juego (objetos, dibujos, lenguaje verbal y no verbal).

Discusión

Con esta investigación se identificó el efecto del juego como estrategia pedagógica para el desarrollo del lenguaje en su función comunicativa, mediatizadora y reguladora en un niño de cuatro años con trastorno del espectro autista desde el ámbito de la educación inclusiva en la transición de la edad preescolar a la edad escolar. Esto significa que se encontró una relación causal entre la intencionalidad del adulto de proponer la actividad de juego (a lo largo del tiempo: grado kínder, transición y primero de primaria) y su efecto en el desarrollo psicológico infantil.

La estrategia del juego, además de la función comunicativa, permitió el desarrollo de otras funciones del lenguaje, como la mediatizadora y la reguladora, en el niño LC con trastorno del espectro autista, tal como se muestra en la figura 1. Esta

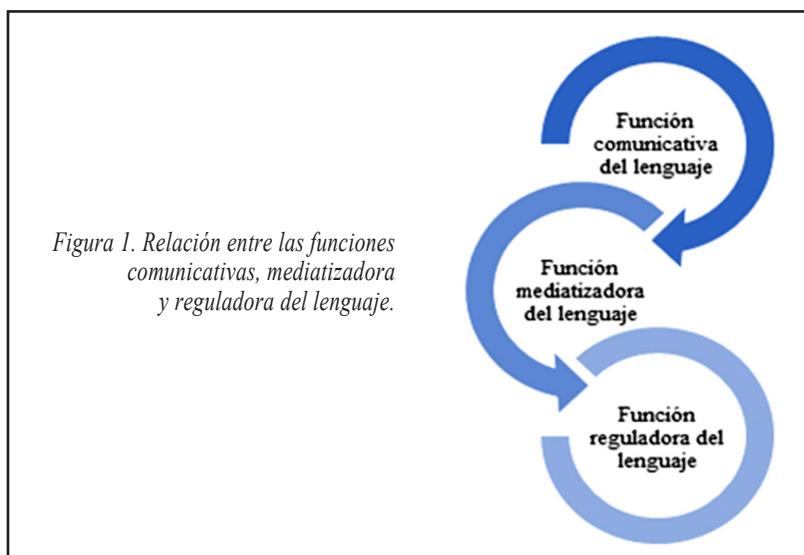


Tabla 5. Análisis de la transformación de acciones en el niño desde la zona de desarrollo próximo a la zona de desarrollo real en el juego grupal

| Etapas de intervención de juego grupal | Transformaciones de la zona de desarrollo próximo a la zona de desarrollo real (interacciones entre el niño y el adulto). | Indicadores | | | |
|--|---|--|--|--|---|
| | | Iniciativa en la imitación de acciones | Iniciativa en la interacción comunicativa (turnos) | Iniciativa en la participación de acciones conjuntas de reciprocidad emocional | Posibilidad de ponerse en el lugar del otro (empatía) |
| Juego de roles sociales con el uso de objetos (80 sesiones de juego). | Zona de desarrollo próximo-LV | — | — | — | — |
| | Zona de desarrollo próximo-LNV | De manera esporádica | De manera esporádica | De manera esporádica | — |
| | Zona de desarrollo real | — | — | — | — |
| Juego de roles sociales con el uso de sustitutos de objetos (80 sesiones de juego). | Zona de desarrollo próximo-LV | De manera esporádica | — | — | — |
| | Zona de desarrollo próximo-LNV | De manera esporádica | De manera esporádica | De manera esporádica | — |
| | Zona de desarrollo real | — | — | — | — |
| Juego de roles sociales con el uso de objetos y sustitutos de objetos (50 sesiones de juego). | Zona de desarrollo próximo-LV | De manera esporádica | — | — | — |
| | Zona de desarrollo próximo-LNV | De manera esporádica | De manera esporádica | De manera esporádica | — |
| | Zona de desarrollo real | — | — | — | — |
| Juego de roles sociales con la propuesta de diversas situaciones imaginarias (90 sesiones de juego). | Zona de desarrollo próximo-LV | De manera esporádica | De manera esporádica | De manera esporádica | De manera esporádica |
| | Zona de desarrollo próximo-LNV | De manera esporádica | De manera esporádica | De manera esporádica | De manera esporádica |
| | Zona de desarrollo real | — | — | — | — |
| Juego de roles sociales narrativo (80 sesiones de juego). | Zona de desarrollo próximo-LV | Con frecuencia | Con frecuencia | Con frecuencia | De manera esporádica |
| | Zona de desarrollo próximo-LNV | Con frecuencia | Con frecuencia | Con frecuencia | De manera esporádica |
| | Zona de desarrollo real | — | — | — | — |

Notas: LV: lenguaje verbal; LNV: lenguaje no verbal.

Fuente: Elaboración propia.

afirmación concuerda con los hallazgos de Solovieva y Quintanar (2011), en los que se refiere a que en el juego el niño comienza a regular su actividad de comunicación con los otros al usar herramientas culturales.

La función comunicativa del lenguaje posibilitó que el niño LC empezara a mediatisar y a regular sus acciones con el uso de medios externos (objetos, juguetes,



dibujos, lenguaje del adulto, de otros niños y de su propio lenguaje verbal externo). A medida en que se complejizaba el desarrollo de la función mediatizadora y reguladora del lenguaje se complejizaba también la función comunicativa. Mediante el uso de la estrategia de juego –de acuerdo a las temáticas–, el adulto actuó de manera intencional para ayudar al niño LC a usar el lenguaje no verbal (gestos) y verbal para expresar que tenía hambre, sentía frío o calor, quería salir a caminar a un lugar libre de estímulos visuales y auditivos, así como para expresar sentimientos (alegría, tristeza, enojo). Las diversas formas de las actividades se fueron modificando en cada una de las etapas de juego de roles sociales (con el uso de objetos, con el uso de sustitutos objetales, con el uso de objetos y sustitutos de objetos, con el incremento de iniciativa de los niños y en el juego de roles narrativo). Estos resultados apoyan estudios previos con resultados similares (González-Moreno, 2015, 2016a, 2016b).

Los gestos del adulto en la interacción comunicativa en el juego apoyaron el desarrollo cognitivo, social y emocional del niño LC. Esto se expresa en el desarrollo de la habilidad del niño LC para relacionar palabras y expresar ideas con significado emocional e intención. Esta afirmación coincide con Macoun y Sweller (2016), quienes encontraron que los gestos icónicos (representación de un objeto para magnificar el significado semántico del mensaje y para captar la información del espectador) y deícticos (movimientos de la mano relacionados con información espacial que acompañan al discurso) deben usarse como una herramienta de enseñanza en educación inicial para ayudar a los niños a entender el contenido de las narraciones. De igual manera, los gestos facilitaron la aparición de las conductas comunicativas en LC durante las interacciones recíprocas en el juego, lo que requería no solo coordinar el lenguaje verbal con los gestos, sino también coordinar las propias actitudes con los demás, de acuerdo con la situación temática.

Igualmente, mediante la interacción comunicativa con el otro, durante el uso de la estrategia del juego, el niño LC aprendió a crear nuevas ideas (dirigidas a necesidades de querer algún objeto o de hacer algo). Esto ayudó a que el niño LC aprendiera a regular sus acciones, porque entendió qué quería y cómo obtener lo que quería al expresarlo al otro con gestos o palabras. Así, el niño LC dejó de hacer pataletas, lo que ayudó a que el grupo de niños en el aula lo acogiera.

El adulto también diseñó recursos creativos para ayudar a que el niño LC aprendiera a reflexionar respecto a las acciones de los otros y a las suyas, y para que modificara su comportamiento de acuerdo con los cambios de las situaciones del juego. Primero, el grupo de niños observó los apoyos que usaba el adulto. Después, los niños, por su propia iniciativa, crearon diversos apoyos usando dibujos. De esta manera, el grupo ayudó a anticipar las actividades que iban a realizar y qué se iba a utilizar; así el niño LC comprendió con mayor facilidad de qué manera iban a participar en el juego sus compañeros y él. Esta fue una habilidad altruista o prosocial desarrollada en el juego por el grupo de niños, habilidad esencial siempre que se hable de educación inclusiva.

La habilidad prosocial de estar dispuesto a ayudar surgió en el momento en que los niños empezaron a interpretar las necesidades del niño LC. Algunos de los comentarios de los niños reportados por la pedagoga infantil en su bitácora fueron: “LC necesita de nuestra ayuda”, “cómo ayudamos a LC”, “quiero que LC juegue



para que se sienta feliz”, “los balones le gustan a LC”, “creo que podemos ayudar a que LC entienda el juego para que juegue con nosotros”.

Asimismo, la docente, en su bitácora, resalta que las actividades diseñadas para LC se constituyeron en un medio de apoyo al aprendizaje del grupo de niños en el espacio de aula. Por ejemplo, la agenda visual de actividades que la maestra elaboró para LC ayudó al grupo de compañeros de la clase, para que ellos comprendieran qué actividades iban a realizar, cuál era la organización del día. De este modo, el grupo de niños se volvió más sensible frente a las necesidades de comunicación de LC y le brindaban diversos tipos de apoyo (gestos, llavero con imágenes). El grupo de niños comprendió que existen formas de comunicación diversas y utilizaban el llavero de dibujos para facilitar que LC expresara lo que deseaba. Estas actitudes posibilitaron que LC conociera a sus compañeros y que desarrollara una particular afinidad con MP y con BM. De esta manera se generaron vínculos de amistad entre LC, MP y BM. Al mismo tiempo, estos vínculos de amistad permitieron que LC aprendiera a interpretar muestras de empatía de sus compañeros; por ejemplo, cuando lo abrazaban, ya no los rechazaba.

En la figura 2 se presenta un ejemplo de uso de dibujos realizados por el grupo de niños de grado primero para explicar al niño LC qué es el fútbol y cómo se juega. Esta fue una de las temáticas de uno de los juegos realizados en los que participó activamente el niño LC como comentarista, después de que sus compañeros le explicaron cómo jugar fútbol.

Para el desarrollo de la función mediatizadora fue necesario que, en la estrategia del juego, se introdujeran objetos con diversos materiales, formas, colores y tamaños. De esta manera, el niño LC empezó a comprender que los objetos estaban hechos de distintos materiales, por lo que los empezó a incluir en las acciones de los roles del juego. Esto significa que estas tres funciones del lenguaje (comunicativa, mediatizadora y reguladora) tienen una relación dinámica que depende de la forma de la actividad que se le proponga al niño con TEA y de las estrategias que se usen para que se interese por iniciar participaciones activas de interacción social con el otro.

Además, las diversas formas de interacción en el juego permitieron crear la zona de desarrollo próximo en el niño con TEA y en el grupo de niños en grado kínder, transición y en primero; sin embargo, en este artículo solo se mencionará lo que se refiere al niño LC. Algunas de las estrategias que se resaltan para la creación de la zona de desarrollo próximo se refieren al uso de medios culturales (objetos de uso cotidiano y juguetes temáticos) y medios simbólicos (dibujos). Esto significa que, al inicio, el niño LC realizaba actividades en colaboración con el adulto y después empezó a realizarlas de manera esporádica por su propia iniciativa (Zuckerman, 2007), utilizando apoyos externos (llavero de imágenes).

Las acciones en el niño se transformaron desde la zona de desarrollo próximo a la zona de desarrollo real en el juego grupal. Uno de los indicadores característico de los cambios de las acciones del niño LC en el juego se refiere a la iniciativa: en la imitación de acciones, en la interacción comunicativa (turnos) y en la participación de acciones conjuntas de reciprocidad emocional. Esta iniciativa se presentó primero en forma de lenguaje no verbal y después en forma de lenguaje verbal.

Figura 2. Ejemplo del uso de dibujos para explicar cómo se juega futbol

“LC al futbol es lo que vamos a jugar hoy.”



“Es un deporte que se juega y divierte.”



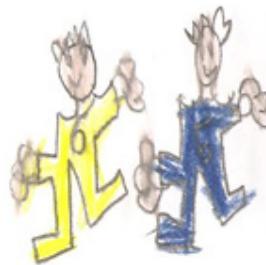
“Para jugar futbol se necesita un jugador que es arquero y no deja que entre la pelota al arco.”



“Hay unas tarjetas muy peligrosas: unas son rojas y esas hacen que los jugadores no jueguen más y se ponen tristes; esas tarjetas las tienen los jugadores cuando no cumplen una regla del juego.”



“Cuando jugamos futbol hay dos equipos; cada equipo tiene un color diferente en su ropa.”



“Varias personas van a ver jugar futbol cuando sale el sol y quieren.”



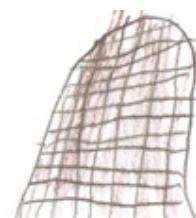
“Para jugar futbol se necesita un balón.”



“Para jugar futbol se necesitan uniformes; eso es la ropa de los jugadores de futbol.”



“Para jugar futbol se necesita una cancha.”



“En cada equipo de juego hay jugadores. Nosotros somos seis en cada equipo.”



“Para jugar futbol también se necesita un árbitro; él es el que ayuda a que empiece el juego, termine o ayuda a que los jugadores cumplan reglas.”



“También hay porristas. Las porristas cantan y gritan para que les vaya bien a los que juegan futbol y hagan muchos goles.”



“Una de las reglas del futbol es siempre jugar con el pie; se puede lanzar con los pies la pelota. En el futbol los jugadores no pueden tomar la pelota con la mano, porque es algo que no está bien hecho.”



“Unas personas ven el futbol en la tele; otras personas escuchan el futbol en la radio.”



“Lo mejor es que los jugadores que hacen muchos goles se ganan un premio..., se ganan una copa amarilla.”



El diseño de la intervención colaborativa que se propuso en esta investigación, en el que se usó el juego como estrategia pedagógica, posibilitó que el niño transfiera habilidades sociales, como la habilidad de establecer vínculos con otros, la de colaborar con el otro para lograr un objetivo común, la de expresarse y de escuchar al otro, a diversas situaciones de la vida (familiar y escolar). Estos hallazgos concuerdan con Gómez *et al.* (1995), quienes afirman que los niños aprenden a extrapolar y generalizar aprendizajes cuando desarrollan habilidades en contextos de la vida real.

Además, con el diseño de esta intervención, en la que se usó el juego como estrategia en el espacio de aula, el niño LC aprendió a comprender emociones, lo que tuvo efectos positivos en el desarrollo de las habilidades sociales. Es así como LC empezó a responder emocionalmente ante las experiencias afectivas de otras personas en la interacción comunicativa en el juego. Estos hallazgos coinciden con investigaciones realizadas por Lozano *et al.* (2010), en los que se identifica el efecto del juego en la autorregulación emocional.

En este estudio se identificó que la iniciativa en la ejecución de acciones se constituye en un indicador positivo en el desarrollo psicológico del niño con trastorno del espectro autista; por ejemplo, la iniciativa para proponer interacciones comunicativas, iniciativa para participar en turnos conversacionales, la iniciativa en la participación de acciones conjuntas de reciprocidad emocional.

En la actividad de juego grupal, el niño comprendió el carácter social de las relaciones humanas con el uso de apoyos externos (dibujos, llavero de imágenes, gestos, lenguaje). Es así como el niño se dio cuenta –con apoyo del adulto– de la necesidad de escuchar y de realizar participaciones verbales en el juego. En la actividad de juego el niño aprendió a interactuar con los otros estableciendo vínculos sociales y afectivos.

Algunas de las características de la intervención que se consideraron en esta investigación fueron: 1) se trató de una propuesta inclusiva personalizada, es decir, se consideraron de manera particular las características de desarrollo psicológico del niño LC, sus necesidades; 2) fue una intervención estructurada que implicó la revisión del desarrollo de habilidades que el niño LC iba expresando en cada sesión para el planteamiento de los nuevos objetivos y la realización de la retroalimentación a la



familia y a la maestra de la institución educativa; 3) fue una intervención intensiva y extensiva a los ámbitos familiar y educativo, lo que favoreció la generalización de conductas adquiridas en entornos más estructurados; y, 4) la familia del niño y el equipo directivo de la institución educativa hicieron parte tanto de la identificación de objetivos como del seguimiento de estrategias y habilidades desarrolladas en el niño. Estas características, de acuerdo con diversas investigaciones, hacen parte de los elementos comunes de programas efectivos en la intervención en niños con trastorno del espectro autista (Fuentes-Biggi *et al.*, 2006). Además, se hizo trabajo interprofesional entre una pedagoga infantil y una fonoaudióloga.

Otras de las características de la intervención de esta investigación fue que se encontró una relación dinámica entre el enfoque teórico, metodológico y práctico y una relación directa entre los procedimientos de evaluación que se propusieron y los métodos interventivos. Por esta razón, se concluye que el enfoque histórico-cultural hace aportaciones importantes al desarrollo de habilidades en el niño con trastorno del espectro autista, así como lo plantean Solovieva *et al.* (2012).

La narración de historias en la evaluación y su actuación en el juego de roles narrativo demostró ser una estrategia exitosa, tanto para valorar el lenguaje del niño LC, como para desarrollar sus funciones comunicativa, mediadora y reguladora. Esta afirmación coincide con estudios realizados por Heppner (2016), en los que se encontró que la narración de cuentos y su actuación se constituyen en estrategias útiles al repertorio de prácticas de los educadores de la primera infancia para producir el crecimiento de las destrezas del lenguaje oral en los niños.

Los hallazgos de esta investigación resultan consistentes con estudios previos en los que el juego resultó tener efectos positivos en niños con alteraciones en el desarrollo, en los que se tiene en cuenta el tipo de actividad predominante y el nivel de desarrollo psicológico (González Moreno y Solovieva, 2017).

Se reflexiona respecto a la importancia que tiene el trabajo pedagógico usando el juego más allá de considerar solo las características que presenta el niño con trastorno del espectro autista, así como lo plantea el Ministerio de Educación Nacional (2017). De esta manera se eliminan gradualmente las barreras existentes con el fin de que el niño con TEA tenga la posibilidad de participar en condiciones de equidad con los demás estudiantes en el aula.

Se concluye que, al iniciar la intervención desde la primera infancia, se mejoran las condiciones de vida del niño con trastorno del espectro autista en la edad escolar, para lo cual se deben considerar sus posibilidades de desarrollo y de aprendizaje, así como realizar los cambios curriculares que sean necesarios. Por lo anterior, resulta plausible afirmar que el juego, como estrategia pedagógica, se constituye en un medio eficaz que facilita la inclusión de niños con trastorno del espectro autista al aula, porque ayuda a responder a sus necesidades de lenguaje.

Implicaciones prácticas

El presente estudio proporciona una evidencia del efecto facilitador del juego sobre el desarrollo del lenguaje en sus funciones comunicativa, mediadora y reguladora en el niño con trastorno del espectro autista. Se ha demostrado previamente que



cuando el profesor usa el juego de manera intencional, mejora las posibilidades de participación de los niños con necesidades especiales en condición de discapacidad (González-Moreno, 2016a).

Este estudio amplía los hallazgos a la comprensión de los efectos del juego, lo que indica que su uso es beneficioso para los niños en la transición de la edad preescolar a la edad escolar, porque desarrolla las funciones del lenguaje que permiten establecer vínculos más cercanos con los otros. Los hallazgos de este estudio también sugieren que el uso intencional del gesto por parte del adulto puede ayudar a la comprensión de las acciones de los roles en el juego de los niños.

En esta investigación, los adultos observaron el juego de los niños, apoyaron y ampliaron el juego y se involucraron en él. Por esta razón, se concluye que el juego conjunto es una posibilidad perfecta para la comprensión mutua, el fortalecimiento de la relación y la diversión compartida, así como lo proponen Hakkarainen y Bre-dikyte (2015).

Este estudio contribuye a la discusión del propósito de la educación inclusiva, el cual es: permitir que tanto los docentes como los estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje en el marco de la educación centrada en el desarrollo humano. Además, esta investigación permite ver en la práctica cómo realizar acciones reales de educación inclusiva con un estudiante con TEA.

REFERENCIAS

- BARBARO, J. y DISSANAYAKE, C. (2009). Autism spectrum disorders in infancy and toddlerhood: A review of the evidence on early signs, early identification tools, and early diagnosis. *J. Dev. Behav. Pediatr.*, 30(5), 447-59.
- BARON-COHEN, S. (1988). Social and pragmatic deficits in autism: Cognitive or affective? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, (18), 379-401.
- BARON-COHEN, S., JOLLIFFE, T., MORTIMORE, C. y ROBERTSON, M. (1997). Another advanced Test of Theory of Mind: Evidence from very high functioning adults with Autism and Asperger Syndrome. *J. Child Psychol.*, 38(7).
- BRUCE, T. (2005). *Learning through Play*. Londres: Hodder & Stoughton.
- DANIELSSON, H., HENRY, L., MESSER, D. y RÖNNEBERG, J. (2012). Strengths and weaknesses in executive functioning in children with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 33(2), 600-607.
- Decreto 1421. (2017, agosto 29). Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-362988_abc_pdf.pdf
- ELKONIN, D.B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río.
- FRIDENSON-HAYO, S., BERGGREN, S., LASSALLE, A., TAL, S., PIGAT, D., BÖLTE, S., BARON-COHEN, S. y GOLAN, O. (2016). Basic and complex emotion recognition in children with autism: Cross-cultural findings Shimrit. *Molecular Autism*, 7(52). <https://dx.doi.org/10.1186/s13229-016-0113-9>
- FUENTES-BIGGI, J., FERRARI-ARROYO, M., BOADA-MUÑOZ, L., TOURIÑO-AGUILERA, E., ARTIGAS-PALLARÉS, J., BELINCHÓN-CARMONA, M., MUÑOZ-YUNTA, J., HERVÁ-ZUÑIGA, A., CANAL-BEDIA, R., HERNÁNDEZ, J., DÍEZ-CUERVO, A., IDIAZABAL-ALETZA, M., MULAS, F., PALACIOS, S., TAMARIT, J., MARTOS-PÉREZ, J. y POSADA DE LA PAZ, M. (2006). Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista. *Rev. Neurol.*, 43(7), 425-443.

- GALPERIN, P.Y. (1995). Sobre la formación de los conceptos y de las acciones mentales. En: L. Quintanar (comp.), *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño* (pp. 45-56). México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- GUIPPENREITOR, Y. (1996). *Introducción a la psicología general*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- GARCÍA, J. (1995). La intención comunicativa en autistas no verbales: un estudio observacional. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 48: 3, 377-391.
- GÓMEZ, J., SARRIÁ, E., TAMARIT, J., BRIOSOS, A. y LEÓN, E. (1995). Los inicios de la comunicación. Estudio comparado de niños y primates no humanos e implicaciones para el autismo. Madrid: CIDE.
- GONZÁLEZ, C.X. y SOLOVIEVA, Y. (2014). Propuesta de método para el estudio de la formación de la función simbólica en la edad infantil. *Tesis Psicológica*, 9(2), 58-79.
- GONZÁLEZ, M.C., SOLOVIEVA, Y. y QUINTANAR, R.L. (2014). El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(2), 287-308. <https://dx.doi.org/10.12804/apl32.2.2014.08>
- GONZÁLEZ-MORENO, C.X. (2015). Formation of the symbolic function through the thematic social role-play in preschool. *Rev. Fac. Med.*, 63(2), 235-241.
- GONZÁLEZ-MORENO, C.X. (2016a). El juego de roles sociales como medio de formación de la función simbólica en niños preescolares (tesis doctoral no publicada). Universidad Iberoamericana de Puebla, Puebla, México.
- GONZÁLEZ-MORENO, C.X. (2016b). Reflexión acerca del rol del pedagogo en educación inicial: una experiencia desde la investigación en el aula. *Revista A&H*, (4), 35-52.
- GONZÁLEZ-MORENO, C.X. y SOLOVIEVA, Y. (2016). Impacto del juego de roles sociales en la formación de la función simbólica en preescolares. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 8(2), 49-70. <https://dx.doi.org/10.17533/udea.rpsua.v8n2a04>
- GONZÁLEZ-MORENO, C.X. y SOLOVIEVA, Y. (2017). Efectos del juego grupal en el desarrollo psicológico de un niño con síndrome de Down. *Pensamiento Psicológico*, 15 (1), 127-145.
- HAKKARAINEN, P. y BREDIKYTE, M. (2015). How play creates the Zone of Proximal Development. En S. Robson y S.F. Quinn (eds.), *The Routledge international handbook of young children's thinking and understanding* (pp. 31-42). Londres y Nueva York: Routledge.
- HEPPNER, D.H. (2016). Then what happened? Studying emergent literacy in the narrative play of preschool children. *Language and Education*, 30(5), 459-477.
- Informe Belmont. *Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación*. (1979). Recuperado de <http://www.conbioetica-mexico.salud.gob.mx/descargas/pdf/normatividad/normatiinternacional/10. INTL Informe Belmont.pdf>
- LEONTIEV, A.N. (1975). *Actividad, conciencia, personalidad*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- LEONTIEV, A.N. (1983). *Obras escogidas*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- LÓPEZ-CALVA, M. (2003). *Pensamiento crítico y creatividad en el aula*. México: Trillas.
- LOZANO, J., ALCARAZ, S. y COLÁS, P. (2010). Experiencia educativa sobre la comprensión de emociones y creencias en alumnado con trastornos del espectro autista. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 65-78.
- LURIA, A.R. (1982). *El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta*. México: Cartago.
- LURIA, A.R. (1986). *Las funciones corticales superiores en el hombre*. México: Fontamara.
- LURIA, A.R. (1989). *El cerebro en acción*. México: Ediciones Roca.
- LURIA, A.R. (1997). *Conciencia y lenguaje*. México: Visor.
- MACOUN, A. y SWELLER, N. (2016). Listening and watching: The effects of observing gesture on preschoolers' narrative comprehension. *Cognitive Development*, (40), 68-81.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MORALES, A., LÁZARO, E., SOLOVIEVA, Y. y QUINTANAR, L. (2011). Intervención neuropsicológica en una niña con autismo. *Revista Infancias Imágenes*, 10(2), 71-82.
- OBERMAN, L.M. et al. (2005). EEG evidence for mirror neuron dysfunction in autism spectrum disorders. *Cognitive Brain Research*, (24), 190-198.

- RIVIÈRE, A. (1997). Tratamiento y definición del espectro autista I. Relaciones sociales y comunicación. En A. Rivière y J. Martos (coords.), *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- RIVIÈRE, A. (2001). *Autismo, orientaciones para la intervención educativa*. Editorial Trotta.
- RIVIÈRE, A. y MARTOS, J. (2000). *El niño pequeño con autismo*. Madrid: Asociación de Padres de Niños Autistas.
- RUEDA, P., FERNÁNDEZ-BERROCAL, S. y BARON-COHEN, S. (2015). Dissociation between cognitive and affective empathy in youth with Asperger Syndrome. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(1), 85-98. <https://dx.doi.org/10.1080/17405629.2014.950221>
- SOLOVIEVA, Y. (2009). La unidad de análisis en la psicología histórico-cultural. En Alcaraz *et al.*, *¿Hacia dónde va la neuropsicología? La perspectiva histórico-cultural de Vygotsky y la neurofisiología* (pp. 79-102). Argentina: Noveduc.
- SOLOVIEVA, Y. y QUINTANAR, L. (2011). *La enseñanza de la lectura. Método práctico para la formación lectora*. México: Trillas.
- SOLOVIEVA, Y., GARCÍA, M., QUINTANAR, L. y MACHINSKAYA, R. (2012). Evaluación neuropsicológica y electrofisiológica en un adolescente autista y su corrección. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 7(2), 91-97.
- SOLOVIEVA, Y. (2014). *La actividad intelectual en el paradigma histórico-cultural*. México: Ceide.
- SOLOVIEVA, Y. y GONZÁLEZ-MORENO, C.X. (2017). Introducing social role-play to Colombian children 5-6 years. En T. Bruce, P. Hakkarainen, y M. Bredikyte, M., *The Routledge international handbook early childhood play* (pp. 108-124). Londres y Nueva York: Routledge.
- ULJAREVIC, M. y HAMILTON, A. (2013). Recognition of emotions in autism: A formal metanalysis. *J Autism Dev. Disord.*, (43), 1517-1526.
- VALDEZ, D. (2000). Relaciones interpersonales y práctica comunicativa en el contexto escolar. En C. Chardón (comp.), *Psicología educacional. Perspectivas e interrogantes*. Buenos Aires: Eudeba.
- VALDEZ, D. (2001). El trastorno del espectro autista. Consideraciones generales. En D. Valdez, *Autismo. Enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y de la educación*. Buenos Aires: Fundec.
- VALDEZ, D. (2007). *Necesidades educativas especiales en trastornos del desarrollo*. Barcelona: Aique.
- VALDEZ, D. (2009). *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Barcelona: Paidós.
- YGOTSKY, L.S. (1991). *Obras escogidas* (t. I). Madrid: Visor.
- YGOTSKY, L.S. (1995). *Obras escogidas* (t. III). Madrid: Visor.
- YGOTSKY, L.S. (1996). *Obras escogidas* (t. IV). Madrid: Visor.
- YGOTSKY, L.S. (2001). *Obras escogidas* (t. II). Madrid: Visor.
- WILLIAMS, J., WHITEN, A. y SINGH, T. (2004). A systematic review of action imitation in autistic spectrum disorder. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 34(3), 285-299. <https://dx.doi.org/10.1023/B:JADD.0000029551.56735.3a>
- ZUCKERMAN, G. (2007). Child-adult interaction that creates a zone of proximal development. *Journal of Russian & East European Psychology*, 45(3), 43-69.
- ZWAIGENBAUM, L., BRYSON, S. y GARON, N. (2013). Early identification of autism spectrum disorders. *Behav. Brain Res.*, (251-1), 133-146.