

**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 interventivo 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>.



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; Guippenreitor, 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



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 culturales. 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, mediatizadora 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



## 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 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.





Función reguladora del lenguaje	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 monitorizar las tareas, seleccionar y ejecutar las acciones de manera precisa para lograr los objetivos.	“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?”	Se utilizaron objetos reales (juguetes y objetos de uso cotidiano), así como dibujos y títeres.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repetición de las preguntas, repetición de la historia.</li> <li>• Presentar algunos ejemplos como opciones de respuesta.</li> <li>• Modelación de la ejecución de la tarea.</li> </ul>
---------------------------------	--	---	---	--

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.



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"> <li>• Uso de gestos para o transmitir información conceptual; es decir, se incorpora un significado semántico relacionado con el habla (Macoun y Sweller, 2016).</li> <li>• 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 iniciarlo (cambio coherente) y la toma de turnos.</li> </ul>
	Etapa 2. Juego de roles sociales con objetos sustitutos.	Se utilizan sustitutos de objetos en la representación de los roles.	
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.	
Primero (45 sesiones de intervención)	Etapa 5. Juego de roles sociales narrativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 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.</li> <li>• En esta etapa se observa la elaboración compartida de estructuras narrativas que incluyen inicio mágico, desarrollo de una situación, planteamiento y solución del problema.</li> <li>• Los niños asumen roles considerando el planteamiento de la situación problema y la logran resolver de manera creativa y novedosa usando medios simbólicos.</li> </ul>	

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.



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.**

<b>Acciones prosociales</b>	<b>Descripción</b>
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.



**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 mediatizar y a regular sus acciones con el uso de medios externos (objetos, juguetes,





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.



“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, permitió que el niño transfiriera 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



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 Bredikyte (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](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-ZÚÑIGA, 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.



- RIVIÈRE, A. (1997). Tratamiento y definición del espectro autista I. Relaciones sociales y comunicación. En Á. 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.
- VYGOTSKY, L.S. (1991). *Obras escogidas* (t. I). Madrid: Visor.
- VYGOTSKY, L.S. (1995). *Obras escogidas* (t. III). Madrid: Visor.
- VYGOTSKY, L.S. (1996). *Obras escogidas* (t. IV). Madrid: Visor.
- VYGOTSKY, 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.