

El juego pintado de azul: desarrollo de la comunicación social y el lenguaje en niños con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) por medio de la participación guiada en actividades lúdicas

Mtro. David Alejandro Torres López¹

05 de marzo de 2015

Resumen:

Se comparte la experiencia y reflexiones del trabajo directo con más de 100 familias en las que un pequeño miembro presenta Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) desde el punto de vista del terapeuta de comunicación y lenguaje haciendo énfasis en las actividades donde se involucra el juego y la participación guiada. Se parte de la revisión del juego como actividad infantil, así como de las implicaciones del trastorno en el desarrollo de la comunicación social y el juego simbólico, indicando cómo se dan particularidades que se denominan aquí como “el juego pintado de azul” y se brinda una propuesta de trabajo conjunto del terapeuta con los padres de familia para aprovechar las interacciones durante el juego para el desarrollo de competencias.

Citar:

Torres, D. (2015). “El juego pintado de azul: desarrollo de la comunicación social y el lenguaje en niños con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) por medio de la participación guiada en actividades lúdicas” [en línea] autismo.org.mx

El juego pintado de azul

“Todas las personas mayores han sido primero niños. (Pero pocos lo recuerdan).”
Antoine de Saint-Exupéry en *El Principito* (1943)

La forma más común de representar nuestra niñez en la mente es jugando, ¿cuántos juegos recuerdas que hacías cuando eras pequeño?...

A partir del juego aprendemos a relacionarnos con los demás, diferentes formas de expresarnos y comunicarnos. Esta actividad se adapta de manera automática a nuestra zona de desarrollo actual, pues jugamos a lo que sabemos y sentimos. A partir del juego el niño expresa quién es, a partir del juego podemos conocerlo y encontrar hacia dónde se dirige su desarrollo. Los niños con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) son, antes que nada, simplemente niños por lo que no son ajenos a la actividad lúdica ni a la necesidad de relacionarse. En palabras de Rivière (1997): “No sólo soy autista. También soy un niño [...] Me gusta jugar y divertirme, quiero a mis padres y a las personas cercanas, me siento satisfecho cuando hago las cosas bien. Es más lo que compartimos que lo que nos separa”.

De acuerdo con Wing (1998), los niños con TEA “no desarrollan los juegos imitativos sociales y las actividades imaginativas del mismo modo que los demás niños” (p. 54). Los niños con TEA imprimen en la actividad lúdica las deficiencias en la comunicación e interacción social, los patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento; así como, en los casos que así se presenten, el déficit intelectual o el deterioro del lenguaje acompañantes. El juego está pintado de azul. La importancia del juego radica en que aparece en todo el espectro, así como que es de beneficio para todos los niños, por las sugerencias que se presentan pueden ser aplicadas para la

¹ Terapeuta de Comunicación y Lenguaje del Centro Estatal para la Detección y Atención del Autismo del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del estado de Veracruz, México. Es Maestro en Necesidades Educativas Especiales y Licenciado en Educación Especial en el Área de Audición y Lenguaje. Contacto: autismo.org.mx@gmail.com / www.autismo.org.mx

atención educativa de todos los niños. Podremos adentrarnos en él para entender a nuestros niños, revisar la tintura que va pintando con los elementos centrales el juego en el autismo para reconocerla y, lo más importante, desvanecerla:

- Teoría de la mente. La dificultad para atribuir estados mentales independientes a sí mismos y a quienes le rodean implican que no le es fácil predecir y explicar los comportamientos de los demás (Baron-Cohen, Leslie y Frith; 1985), por lo que en el juego tendrán dificultad de comprender su rol a partir de indicaciones no explícitas, así como para hacer representaciones mentales en los diferentes niveles, por lo que la realidad podría simplemente no ser representada en el juego (representaciones primarias) o tener un retraso en comparación con otros niños independientemente del nivel cognitivo y de lenguaje al no crear lo que podría ser (representaciones secundarias) y tomar en cuenta que están representando algo ficticio (metarepresentaciones).
- Coherencia central. Al tener la habilidad para percibir partes o concentrarse en el detalle (procesamiento local) pero no así para percibir un todo (procesamiento global), se presentan dificultades en el reconocimiento de las expresiones de los demás, del uso de un juguete atendiendo a todas sus partes, de la relación de diferentes elementos de juego, entre otros.
- Función ejecutiva. La dificultad para la anticipación y planificación de acciones para obtener un resultado tendrá implicaciones en el juego simbólico al requerirse utilizar diferentes objetos que puedan representar algo (juntar diferentes cajas para construir un castillo) y al realizar acciones que impliquen una reacción en los demás (como esconderse para espantar a alguien).
- Atención conjunta. La dificultad para prestar atención al mismo objeto o actividad con otra persona, como respuesta o como iniciativa, implicará que los elementos o intenciones de juego de los demás sean difícilmente percibidas. El niño se puede centrar más en el objeto que en la persona que lo manipula.
- Integración sensorial. Hay diferentes estímulos sensoriales que el niño busca, evita o no percibe durante el juego. Esto tiene implicaciones sobre los materiales y actividades que introduzcamos a fin de fomentar la interacción y atender una dieta sensorial sana.

Dentro del Protocolo en el Área de Comunicación y Lenguaje del Centro Estatal para la Detección y Atención del Autismo (CEDAA) del DIF-Veracruz, la primera sesión se observa al niño en el juego libre con los juguetes del salón observando la relación que establece con los materiales disponibles y con las personas que estamos en el aula. Con los niños que tienen un diagnóstico previo de TEA que ha permanecido después de diversas evaluaciones podríamos describir diferentes conductas en las primeras interacciones sin intervención terapéutica²:

- Se acuesta o se sienta sin tomar los juguetes, regularmente con una muestra de baja energía. En ocasiones se observan conductas estereotipadas con el lenguaje o en los movimientos.
- Puede realizar actividades académicas dentro del salón, pero jugar no es parte de su interés.
- Lloro o hace berrinche, se autoagrede, quiere salir, trepa en sus padres o los golpea, se escapa.

² Regularmente el niño viene solo, acompañado de uno de sus padres cuando está en Programa 1. En Programa 2 y 3 los niños vienen en grupos de dos o de tres, también acompañados con uno de sus padres. La condición de su ubicación en cada Programa del CEDAA está relacionado al tiempo que llevan recibiendo atención en el Centro, así como con el nivel de empoderamiento de los padres.

- Deambula por el salón limitándose únicamente a no golpearse con las paredes en movimientos repetitivos y múltiples estereotipias, sin tomar los juguetes.
- Toma los objetos que le llaman la atención o los que se le entregan y los manipula con los sentidos de forma estereotipada (los acerca mucho a los ojos, los chupa, los alinea, los lanza, los sacude, los gira o mueve sus partes, se golpea una parte del cuerpo con ellos...).
- Busca una experiencia sensorial a partir de objetos, como el pasear sobre la silla giratoria, prender y apagar un juego que genera luces, tirarse dentro de una casita, acostarse en el piso.
- Se lanza sobre los juguetes sin mediar pedirlos, pasa por encima de padres y maestro para tomarlos fijando la mirada en el objeto. En estos casos algunos niños las siguientes sesiones tomarán el mismo, mientras que hay otros que exploran variedad de juguetes. Es común que no quiera todo el juguete sino únicamente parte del mismo, intentando en ocasiones arrancar esa pieza o tomar una parte de un juguete de varias piezas sin tomar en cuenta las demás. Si no es satisfecha su necesidad surgen crisis.
- Toma algunos personajes y les da atributos relacionados a la realidad, pero con torpeza. En lugar de hacer bailar al muñeca cuando la música suena la sacude, los animales no caminan sino que brincan golpeando fuertemente el piso...
- Toma un juguete y no permite a otros niños o adultos que jueguen con ese mismo, si se le obliga a compartir llora o desiste.
- Se emociona al ver los juguetes y repite de memoria el anuncio televisivo con el que lo conoció previamente.
- Solicita por medio del lenguaje oral, llevando de la mano o mediante un sistema alternativo de comunicación que le pongan videos en la computadora. No muestra ese mismo interés por los juguetes.
- Entra y pide mediante el lenguaje oral o un Sistema Alternativo de Comunicación un juguete o actividad de su preferencia de manera permanente y siempre será ese durante una gran cantidad de sesiones: crayones, tren, casa...
- Para poder jugar con los juguetes de la cocina requiere que se le sirva agua de verdad en la taza y un bocado de comida en el plato.
- Entra, toma o pide los juguetes y comienza a usarlos de manera aislada (sin relacionar la muñeca con el auto, sino que cada juguete es para algo diferente). En algunos casos comienza a decir los nombres de los juguetes mientras los muestra al adulto o puede decir los nombres si se le pregunta.
- Utiliza los juguetes para simular las situaciones cotidianas (hablar por teléfono, comer, preparar la comida, pasear al bebé...). Puede utilizar escenarios, pero no se generan historias sino acciones aisladas.
- Solicita juegos de computadora o juguetes interactivos, puede permanecer con ellos toda la sesión sin la participación de nadie más.
- Juega y comparte la emoción con los adultos, así como búsqueda de relacionarse o invitar al juego, pero no así con otros niños de su edad que están alrededor.
- Se involucra pronto o después de algunos minutos en el juego que realizan los adultos si este es divertido.
- Participa en el juego con otros niños buscando ser el líder del mismo, es directivo. Puede comenzar a hacer negociaciones durante el juego pero manipulándolo a su interés.
- En juegos de mesa quiere ganar y hace trampa de manera muy evidente. Se adelanta o impide el juego en los demás. Busca llamar la atención de manera muy insistente.

- Solicita realizar juegos que no se le pueden permitir o contar con juguetes que no están presentes por ser cuestiones que no son propias para su edad (por ejemplo juegos con violencia). Puede también pedir cuestiones impropias, como llevarse los juguetes para usarlos en casa, no aquí, pero será muy extraño que se los lleve sin permiso.
- No desea jugar, sino conocer y exponer. Encuentra en el adulto una posibilidad de ser escuchado en sus interminables monólogos y sabe que es el agente que puede darle acceso a Internet, libros y videos de los temas que le interesan.

En un patio convencional de escuela que cuente con unos cuantos juegos, unas cajas y tablas podremos ver a los pequeños construyendo estructuras, haciendo trazos en el piso y coordinándose con la observación de los demás o mediante la negociación utilizando el lenguaje para jugar a la casita, generar una historia de piratas o cualquier actividad casi impredecible, motivada muchas veces por experiencias recientes. Se trata de niños sin los déficit centrales que se presentan en el TEA, es un juego transparente. Para seguir comprendiendo el juego pintado de azul partiremos de la explicación de la condición de los niños con TEA en la interacción social y el juego simbólico, motivo del artículo, relacionándola con las implicaciones que tiene en su participación lúdica.

Conforme a lo indicado por Wing (1998), las deficiencias en la interacción social de los niños con TEA podrían separarse en cuatro grupos que no tienen límites muy claros entre sí:

1. **El grupo aislado.** “Los que están socialmente aislados se comportan como si los demás no existieran. No acuden cuando les llamas, no responden si les hablas, sus rostros pueden estar vacíos de expresión, excepto cuando estallan en un acceso de rabia, pena o alegría. Miran a través o detrás de ti, dirigiéndote ocasionalmente una rápida mirada de soslayo, se pueden apartar si les tocas, no te rodean con los brazos cuando les abrazas y pueden pasar por tu lado (o por encima de ti si estás sentado en el suelo) sin detener su carrera. Si quieren algo que no pueden alcanzar, te agarran el dorso de la mano o el brazo, sin colocar su mano dentro de las tuyas y sin mirarte, y te empujan para que alcances con la mano el objeto que desean o para que llesves a cabo una acción, como girar el pomo de una puerta. Una vez conseguido el objeto, te ignoran de nuevo. No muestran interés o sentimiento si tú sufres o estás triste. Parecen apartados, en un mundo suyo, completamente absortos en sus propias actividades sin objetivo. Sin embargo, como niños, la mayoría de ellos responden al juego de las peleas. Cuando se les hacen cosquillas, se les columpia, se les hace rodar por el suelo o se les persigue pueden reír con gusto y mostrar gran placer. Pueden incluso mirarte a los ojos e indicarte que quieren que continúes. En estas situaciones, los niños parecen felices y sociables, como si no pasara nada malo. En el momento en que se acaba el juego, vuelven a aislarse una vez más” (p. 45). La única forma de encontrar la atención de Irma³ es ponerle los videos que le gustan y ser el agente que puede darle acceso a ellos, de otra forma me evitará o ignorará durante la sesión. En el juego todavía es muy difícil adentrarse con ella.
2. **El grupo pasivo.** “Aceptan las aproximaciones sociales y no se alejan, pero no inician la interacción social. Pueden tener un contacto ocular pobre, como el grupo aislado, pero es más probable que sostengan la mirada de la gente cuando se les recuerda que lo hagan. Debido a que durante la niñez están predispuestos y deseosos de hacer lo que se les dice, a los otros niños les gusta con frecuencia jugar con ellos.” (p. 46). Dante juega al futbolito conmigo y recuerda que para que lance nuevamente la pelota me debe decir “lanza la pelota” mirándome a los ojos, si hago una pausa lo recuerda y me busca la mirada, lo que comenzó a generalizar en diversas actividades y ambientes siendo en un principio su

³ Los casos son reales con nombres ficticios.

mirada a las personas como la de aquél que mira al sol directamente y le lastima (se descartaron otras condiciones que afectaran su vista).

3. **El grupo "activo pero extraño".** "Los niños [...] de este tipo realizan aproximaciones activas a otras personas, normalmente a los cuidadores más que a sus compañeros de la misma edad, pero lo hacen de una forma peculiar, unidireccional, para pedir algo o para continuar una y otra vez con las cosas que les interesan. No prestan atención a los sentimientos o a las necesidades de las personas a las que se dirigen. Algunos tienen un contacto ocular pobre, pero normalmente el problema es el momento de establecer y romper el contacto ocular, más que la evitación. A menudo fijan la mirada demasiado intensamente y demasiado tiempo cuando están hablando con o más bien a otros. Sus aproximaciones pueden incluir el agarrar o abrazar físicamente a la otra persona, casi siempre con demasiada fuerza. Se pueden volver difíciles y agresivos si no se les presta la atención que exigen. En la infancia, pueden ignorar a los niños de su misma edad o bien comportarse agresivamente hacia ellos" (P.p. 46-47). Irán Alfonzo toma por un momento los autos, pero después un farol de la carretera en miniatura le sirve para hacer un sonido con el borde de la madera. Busco introducirme a su juego de juguetes que produzcan una sensación de movimiento y sonido, a partir de ello me observa más y no se la aleja. Tal vez no sea necesario que le recuerde que me mire a los ojos pero sólo lo hace cuando hay un intervención terapéutica de este tipo. Lo peculiar es cómo se acerca demasiado a mi rostro y haciéndole un ángulo, abriendo mucho los ojos. Hay dos niños que cuando se acercan presionan su barbilla contra mi cuerpo, otro te huele, Otelo te pregunta cómo es tu casa, Genaro toma los gafetes de los terapeutas buscando que digan "Soy yo, sí soy yo", uno jala del pelo a las niñas esperando que lloren, entre otras formas de iniciar la interacción.
4. **El grupo hiperformal, pedante.** "Se desarrolla en los que son más capaces y tienen un buen nivel de lenguaje. Son excesivamente educados y formales en su conducta. Tratan con todas sus fuerzas de comportarse bien y se manejan ciñéndose rígidamente a las normas de la interacción social. En realidad no comprenden estas normas y tienen dificultades especialmente en adaptarse a las sutiles diferencias de comportamiento que se esperan en situaciones diversas y a los cambios que se presentan con el tiempo. Pueden cometer errores debido a esta falta de comprensión real" (p. 47). Rodrigo siempre llegará a saludarte con un "buenos días" mientras sonrío y te mira al rostro, es posible que te mencione sobre el último premio que le han entregado, los libros que está leyendo o que le gustan tus "zapatillas deportivas", expresión no utilizada en México pero que ha leído en documentos españoles y que, por sus dificultades en la pragmática, no ha llegado a reconocer como fuera de lugar. Se dificultan con él los juegos de mesa o de equipo donde debe comprender y atender reglas que no estén explícitas.

De acuerdo con Parten (1932), quien es pionera en la observación del juego de los niños y se retoma por gran cantidad de autores, los estadios en el juego infantil respecto a la relación con los demás son:

- Desocupado. El niño no participa en el juego, sólo observa.
- Solitario. El niño mantiene el foco únicamente en su actividad.
- Espectador. El niño manifiesta de alguna manera que está enganchado con el juego de los demás pero no participa: observa, mueve sus manos, platica sobre ese juego.
- Paralelo. Juega de manera separada pero de alguna manera está involucrado modificando su juego conforme lo que los demás realizan, imitando acciones...
- Asociativo. Las actividades que realizan son con un interés en lo que los demás juegan pero no se coordinan.

- Cooperativo. Hay roles asignados que cada uno sigue para que el juego fluya.

Pugmire-Stoy (1996) indica que hay un tipo de juego que se manifiesta de manera frecuente cuando existen trastornos en el desarrollo: el juego socializado con adultos que se presenta después del juego solitario. En el caso de los niños con TEA podríamos considerar esa categoría; sin embargo, después del juego solitario nuestros niños no necesariamente socializan con adultos sino también con niños más pequeños que se ajusten a sus demandas u otros niños de su edad que se han acostumbrado a ajustarse a su juego (regularmente sus hermanos, inclusive gemelos). Así, el estadio que se puede agregar sería socializado con personas que se ajustan a su juego.

Otra adecuación que podemos realizar es respecto al estadio desocupado, ya que hay un momento previo que es muy marcado e importante en los niños con TEA y es en el que el juego no se presenta a pesar de frente a él se realicen actividades que serían muy atractivas para otros niños, simplemente una no participación en el juego. En el juego solitario podemos ver también aquél en el que requiere que otro le apoye para realizarlo, invitando únicamente a que se detone una acción, como lanzarle un auto o pelota. Por último, en el juego cooperativo existe una tendencia a ser el líder que asigna los roles cuando hay claras dificultades de seguir a los demás.

Podemos identificar, a manera de resumen, los siguientes estadios en el comportamiento del juego del niño con TEA en relación con los demás:

1. **No participa.**
2. Desocupado.
3. Solitario.
4. **Solicita apoyo para iniciar una acción de su juego.**
5. **Socializado con personas que se ajustan a su juego.**
6. Espectador.
7. Paralelo.
8. Asociativo.
9. **Cooperativo directivo.**
10. Cooperativo.

En la evolución del juego según Piaget, puede dividirse en sensoriomotor, simbólico y de reglas. A partir del aporte de diversos autores respecto a la evolución del juego y conforme a la participación que hacen del mismo los niños con TEA, se proponen las siguientes etapas:

1. **Juego funcional o de ejercicio.** “Algunos nunca tienen ningún tipo de juego imitativo. Manejan los juguetes y otros objetos simplemente por las sensaciones físicas” (Wing, p. 54). Estos niños operan desde los estímulos que el entorno les provee y, por lo tanto, los juguetes que buscan son aquellos que producen sensaciones de luz, sonido, movimiento. Este juego funcional o de ejercicio que pertenece a un desarrollo normal dentro del estadio sensoriomotor suele permanecer en edades más avanzadas en niños con TEA. Al realizar esta actividad se podrán obtener beneficios relacionados con la interacción social con el adulto que participa con él al guiarle a diversas manifestaciones de las sensaciones con el juego o al brindarle los materiales. Leobardo Ernesto llega acompañado de sus padres a mi salón. Ingresa de la mano de su papá, a quien le informo que quiero observar a su hijo respecto a la reacción con muchos juguetes que he puesto a su disposición: una cocina, un bebé en su carriola, herramientas de mecánico, tocador, trenes y otros medios de transporte en una mesa de juego, una ciudad con autos, más trenes... A diferencia de una niña que en ese momento se asoma temerosa por la ventana y que en sus ojos se manifiesta un gran deseo de entrar a jugar con todo ello y del niño que ayer le preguntaba a su mamá que cuándo le tocaría entrar a ese salón, Leobardo se muestra vacío en su expresión, va de un lado a otro y sonríe de manera hueca, sin que quiera comunicarme algo con ello. No puedo saber qué quiere, porque no se me acerca a pedir nada que esté

fuera de su alcance ni toma lo que sí está. Entonces va a mi silla giratoria y se sienta, lo que aprovecho para comenzar un juego de llevarlo a un lado y otro, después darle giros y hacia atrás. Para ello, en todo momento he esperado, para continuar el juego, que él realice una reacción hacia mí, lo que hace haciendo un ruido parecido a un “ah” y volteando hacia donde estoy, o en otros momentos va por mí y me toma de la mano, pero yo espero ese sonido antes de hacerlo de nuevo. Como referencia puede indicarse que un niño neurotípico de seis meses de edad ya busca al adulto con la mirada para que le ayude a continuar un juego que ha terminado.

2. **Presimbólico.** “Algunos llegan a la etapa de utilizar objetos, incluso juguetes en miniatura, con propósitos obvios, como barrer con una escoba de juguete o mover trenes por una vía” (Wing, p. 54). La transición del juego presimbólico al simbólico es muy difícil observar, pues las acciones de una etapa y otra aparecen y desaparecen en el juego, pero puede aplicarse entonces el criterio de la cantidad de ayuda que se requiere, siendo la aparición espontánea y sin ayuda un elemento que indique la cercanía a lo simbólico. José Andrés de manera errática tomaba los carritos y los llevaba por las calles de la ciudad en miniatura, me acompañaba en ocasiones cuando yo lanzaba uno por una pendiente, se separaba e iba por otros juguetes o a tocar los instrumentos, fue a ponerse un casco y yo me puse uno similar, no se desarrollaba un juego, estaba explorando. En un momento tomó al bebé para pasarlo en la carriola y la mamá se quedó sorprendida, nunca había observado eso, yo comencé a hacer un sonido de llanto y pronto él tomó la mamila para dársela, yo le agité unas llaves de juguete al bebé para calmarlo y él también, generando entonces un juego en relación al bebé. No hay bebé en su casa, por cierto, por lo que todo ello tuvo que verlo en algún lado pero le ha llamado la atención lo suficiente como para ser capaz de representar esa realidad y asumir roles. Cabe decir que en su primer sesión, hace más de un año, su caso era muy complicado, sólo entraba y lloraba haciendo berrinches en los que se golpeaba la cabeza muy fuerte o se lanzaba contra la pared.
3. **El juego simbólico estereotipado.** “Otros pueden llevar a cabo algunas secuencias complejas de juegos de este tipo, pero no representan historias imaginativas. Algunos de los niños más capaces presentan más evidencia de lo que pudiera parecer imaginación. Representan una secuencia de acontecimientos que ellos han inventado. Esto parece convincente al principio, pero una observación prolongada muestra que siguen la misma secuencia una y otra vez, sin ningún cambio. [...]. Otro tipo de conducta a la que se dedican algunos niños, que parece ser imaginativa, es el desempeñar el papel de un personaje, copiado a veces de la televisión o de un libro” (Wing, p. 54). Así, algunos niños al presentarles máscaras de personajes se las pondrán y harán representaciones, o hablarán como diferentes personajes que han visto en televisión dentro de una historia. Este tipo de juego será una manifestación de los patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento que se presentan en todos los niños con TEA. Esto tendría un equivalente respecto a la etapa de Conformidad mencionada por Piaget (1932), donde se aprende cómo se juega pero no se puede imaginar que el juego puede realizarse de otra forma. En una ocasión a Gonzalo Alberto le presenté un juego de una ciudad que tiene vías con puentes y muchos vehículos, así como una granja, hospital, estación de bomberos, aeropuerto, una montaña con una grúa que eleva piezas del mismo juego, un lago con una lancha y otros elementos. A él le gustó mucho, se dirigió hacia ese juguete en cuanto lo vio. Comenzó a mover los autos sobre las vías, subiendo también los que no lo estaban, unos los colocaba delante de otros, modificaba el orden hasta que llegó el momento en que había tres filas de autos sobre las vías en diferente lugar, las cuales avanzaban siempre de la misma manera: el primer auto adelantaba entre 30 y 50 centímetros, lo

seguía el segundo y sucesivamente hasta formar de nuevo la fila en otro lugar. En un momento dos filas se juntaron y luego las tres en el transcurso de media hora, el orden no variaba más. Coloqué, en algún momento, el avión sobre las vías también, ya que tiene ruedas y encaja perfecto, pero en cuanto lo vio entonces lo colocó de nuevo en el lugar que estaba cuando él llegó. En algunos momentos aparecía ecolalia usando la palabra “restaurante” sin intención. Cuando yo indicaba que había algo sobre las vías como “se cayó un auto”, “hay otro bajo el puente”, él ejecutaba una acción relativa a ello. Nunca me volteó a mirar ni compartió el juego conmigo, sonreía todo el tiempo. Una cuestión interesante es que Javier, quien menciono en el siguiente tipo de juego, también alineó en una ocasión los autos en la misma forma y lugar, pero puso una vaca enfrente y al preguntarle por qué estaban alineados los autos tenía respuesta: había mucho tráfico porque la vaca se atravesó al querer ir a tomar agua.

4. **El juego simbólico.** Si bien Wing indica que los “placeres de la imaginación creativa de la niñez les están negados a las personas autistas, y así les va en la vida adulta” (Wing, p. 55), no podremos ser tan determinantes a partir de lo que hemos observado en el CEDAA. Cuando Javier y Rodrigo se encontraban jugando un día conmigo llegamos a meternos a la casa, bueno, ellos se metieron porque yo no cabía pero metí mi cabeza por la ventana. Entonces se asociaron en torno a una pequeña cocina que estaba ahí y “preparaban” algunos alimentos que me invitaban a probar, yo les dije que esa no era una cocina, sino los controles de una nave espacial y que estábamos por despegar agitando entonces la casa. Se escucharon los gritos de entusiasmo. Ellos no necesitaron más pistas, comenzaron a generar un juego creativo en el que combinaban aspectos que seguramente han conocido por películas y videos pero que no pudiéramos por ello indicar que no era imaginativo y creativo porque ¿acaso la mayoría de nosotros no obtuvimos información de lo que hacen los astronautas de la misma manera que ellos? Ellos no recrearon una película, generaron una historia donde exploraban el patio y hacían cosas de astronautas y otras que nunca había visto hacer a una persona en el espacio. El juego era auténtico, original. De acuerdo con Sigman y Capp (2000, p. 48), los niños que presentan TEA con comprensión lingüística altamente desarrollada pueden utilizar mayores representaciones y, por lo tanto, el uso de símbolos les permite generar de manera proporcional mayor juego simbólico. En los estudios realizados Baron-Cohen (1987) al analizar la producción espontánea del juego de simulación, se informa de una frecuencia más baja de juego de ficción en los niños con autismo que podría reflejar un déficit en la teoría de la mente (Leslie, 1987), así como que mientras su comprensión del lenguaje fue más alta demostraron mayor integración al juego y este fue más funcional y con características de juego simbólico mayores (Ungerer y Sigman, 1981).
5. **El juego de reglas.** Según Wing algunos niños “llegan a un nivel en el que pueden practicar [...] juegos de mesa, como los dados o el juego de la oca. Algunos de los más capaces aprenden a jugar al ajedrez y lo hacen bien debido a su excelente memoria visoespacial” (p. 167) pero los “problemas surgen en los deportes de equipo en los que tienen que coordinar sus movimientos con los de otros” (1998, p. 61). Encontramos entonces que las limitaciones en el juego de reglas estarán determinadas por la capacidad de atender a las demás personas, no a las reglas en sí (a menos que haya un déficit en el lenguaje comprensivo). Siempre he visto que el beisbol resulta todo un reto para nuestros niños. En un desarrollo típico el juego simbólico se presenta previo al de reglas por las diferentes implicaciones del desarrollo intelectual y de lenguaje involucradas en ello. Esta condición en el juego en los niños con TEA está determinada por las deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos.

Es importante aclarar que los estadios mencionados no son estáticos, sino que el niño transita de uno a otro durante la sesión, en ocasiones presentándose de forma muy sutil o breve.

En el caso de los juegos con elementos virtuales podríamos observar estas mismas características y evolución, pero su uso supone una gran cantidad de ayuda ante las relaciones sociales y fomenta patrones repetitivos e intereses restringidos además de tener un mayor costo a largo plazo, siendo que el juego cada vez más evolucionado sin medios virtuales requerirá cada vez menos materiales, por lo que se prefiere esta actividad que se realiza mediante la relación uno a uno, además de ser compatible con los programas de desarrollo de relaciones.

La participación guiada en el juego

“A los mayores les gustan las cifras. Cuando se les habla de un nuevo amigo, jamás preguntan sobre lo esencial del mismo. Nunca se les ocurre preguntar: '¿Qué tono tiene su voz? ¿Qué juegos prefiere? ¿Le gusta coleccionar mariposas?' Pero en cambio preguntan: '¿Qué edad tiene? ¿Cuántos hermanos? ¿Cuánto pesa? ¿Cuánto gana su padre?' Solamente con estos detalles creen conocerle.”

Antoine de Saint-Exupéry en *El Principito* (1943)

La intervención que de manera más extensa se realiza en el CEDAA para el desarrollo del lenguaje, la comunicación social y la evolución en el juego es mediante la participación guiada.

De acuerdo con Rogoff (2003), los guías involucran a los aprendices mediante actividades conjuntas no sólo en nuevos contenidos, sino también en un compromiso mutuo, en una colaboración auténtica.

En cierta ocasión Sael, uno de los músicos de Son Jarocho que trabajan con nuestros niños, estaba enseñando a Nahúm, quien es psicoterapeuta, a tocar el Bagezege, un instrumento africano que nadie conocía en el CEDAA. En su interacción se podía ver cómo cruzaban miradas en las que uno esperaba explicaciones y el otro señales de que la información había llegado a su destino. Observaban las manos de su interlocutor y hacían intervenciones con el lenguaje a partir de ello. No podía decirse que uno de los actores era pasivo en esta relación de participación guiada, tanto el guía como el aprendiz era activos en la comunicación. Esa forma de aprender se observa deteriorada por todos los elementos centrales del TEA en nuestros niños y es, precisamente, el reto.

El principal objetivo es que los padres de familia se capaciten como terapeutas de su hijo bajo la supervisión profesional. Así, los padres observan el juego del niño, observan el trabajo del terapeuta, intervienen, llevan tareas a casa, presentan videos de trabajo y evolución, son informados del diagnóstico y formados en conceptos, estrategias, enfoques y valores.

Así, en otra ocasión en el patio de recreo podía verse a tres niños jugar con las mamás con la ronda de “El lobo”. Alguien estaba asomándose dentro de una casa de juguete, a veces era una persona y a veces dos. Todos salían corriendo cuando el lobo emergía por la puerta y, al comenzar nuevamente la ronda, se acercaban a tomarse de las manos. Había únicamente alguien que no jugaba, únicamente observaba e indicaba a las madres ciertas pistas como “ahora se sale una mamá”... era el terapeuta guiando después de un proceso de casi 40 minutos donde fue revisando las iniciativas de juego de los niños y combinándolas hasta llevarlos a jugar en esa ronda. Los niños no eran dirigidos por instrucciones explícitas, sino por la interacción no directiva, por lo que se les obligaba mediante el gusto del juego a observar a los demás para saber cuándo era momento de meterse a la casa o salir de ella, cuándo correr a partir de señales verbales y no verbales, integrándolas.

La meta es el desarrollo de la comunicación en el niño. Gutstein (2009, p. 71-85) considera dos tipos de comunicación: instrumental y dinámica. La primera es aquella en la que puede ser

satisfecha mediante la aplicación de la pragmática como un elemento del lenguaje, las demás personas son sólo instrumentos que me permiten lograr un fin, que puede ser desde algo simple como obtener una galleta, jugar con alguien al sube y baja porque no es divertido hacerlo uno solo, hasta procesos de comunicación más complejos como comprar un boleto para el cine o satisfacer una necesidad sexual.

- Implica que la otra persona es utilizada como instrumento, un medio para un fin, para lograr una meta no interpersonal.
- Buscamos los modos más eficientes y predecibles para comunicarnos.
- No tenemos interés en los sentimientos, ideas, percepciones o ningún otro aspecto del mundo interno de aquellos con los que nos comunicamos.
- Se basa casi por completo en el procesamiento neuronal estático, empleando reglas con intercambios predecibles que siguen un guion.
- No pasa por la corteza pre-frontal y requiere de poca integración neuronal.
- No necesitamos incluir ningún procesamiento emocional.
- Podemos basarnos completamente en el texto verbal.

La comunicación dinámica gira sobre asuntos que no se pueden predecir, constantemente estamos evaluando el impacto de lo que decimos en la otra persona y seguimos las pautas que nos plantea. Nos interesa el otro, cuidamos que nuestro mensaje afecte sus estados de ánimo, siendo rica en teoría de la mente, podemos intentar hacerlo sentir bien o mal a placer. La integración de lo verbal y no verbal se convierte en significados que son afectados también por el contexto.

- Las intenciones de cada uno son mediadas por medio de muchas señales útiles. Es un asunto complicado, inacabado y que requiere de esfuerzo continuo por lo que se convierte cansado si el otro no pone atención a esas señales no verbales.
- Basados en nuestra historia y cultura, desarrollamos la capacidad de encontrar el significado subjetivo.
- Requiere de una buena cantidad de integración neuronal que, gracias a la integración dinámica de nuestros cerebros, podemos combinar diferentes canales en un solo paquete de información: cara-voz-gesto-postura desde los dos años de edad.
- Usamos el texto verbal pero incluyendo los canales de información facial, gestual, postural y prosódico (acento, tonos y entonación), así como el espacio físico y el contexto.
- En su forma colaborativa tiene características instrumentales, pero que se diferencian de su contraparte al tener una meta compartida, trabajando juntos de manera sincronizada manteniendo una relación continua con nuestros compañeros.

Un día Darío lloraba porque Rodrigo se ponía a jugar con un avión justo enfrente de él para molestarlo, ya que sabía que yo no se lo quitaría para dárselo al primero sólo porque estaba llorando, a lo que Javier se acercó y dijo, frunciendo el ceño, “Ya dáselo porque está triste de que lo quiere... no llores Darío, cuando todos nos vayamos tú te quedas jugando con el avión”. Eso es lo que buscamos sin entrenarlo, es un resultado de la intervención para el desarrollo de las relaciones, diferente a la intervención en la pragmática (la que consideramos como un elemento de lenguaje y no de comunicación) propia de otros enfoques. Tanto el niño que lo quería molestar como el que lo buscaba tranquilizar estaban buscando entender e influir en el otro sin un interés instrumental, podían determinar los estados de los demás de manera cada vez más certera y expresaban de forma verbal y no verbal lo sucedido.

Mediante la Intervención para el Desarrollo de Relaciones se fomentan competencias comunicativas mediante actividades cotidianas y el juego, utilizando como la herramienta más importante del terapeuta su propio cuerpo y su capacidad de ser social generando la posibilidad de que los niños sean aprendices de esas interacciones a través de la participación guiada mientras

los papás se convierten, al acompañar las actividades y revisar teoría, también en guías de la comunicación de sus hijos.

El enfoque de Intervención para el Desarrollo de Relaciones (Relationship Development Intervention o RDI), es un tratamiento basado en la participación de los padres en la atención de sus hijos propiciando una inteligencia dinámica. Los objetivos de RDI son:

1. **Referenciación emocional:** aprender de las experiencias subjetivas de otros a partir de un sistema de retroinformación emocional.
2. **Coordinación social:** observar y regular la conducta propia para participar en relaciones espontáneas de colaboración e intercambio de emociones.
3. **Lenguaje declarativo:** aplicar el lenguaje y la comunicación no verbal para expresar curiosidad, invitar a otros a interactuar, compartir percepciones, expresar sentimientos y coordinar las acciones propias con las de otros.
4. **Pensamiento flexible:** adaptarse, cambiar de estrategia y alterar planes dependiendo de las circunstancias de un contexto cambiante.
5. **Procesamiento relacional de información:** obtener significados a partir de un contexto y resolver problemas que no tienen solución que pueda ser considerada “correcta” o “incorrecta”, sino que simplemente es propia.
6. **Previsión y retrospectiva:** reflexionar sobre las experiencias y anticipar posibles escenarios a partir de nuestras acciones.

El programa tiene un enfoque sistemático dedicado a aumentar la motivación y enseñar habilidades nuevas, concentrándose en el nivel actual de desarrollo y funcionamiento del niño. Los niños comienzan a trabajar individualmente con el terapeuta de comunicación, luego con uno de sus padres. Cuando están listos, comienzan a trabajar con un compañero que tiene un nivel similar en el desarrollo de las relaciones para que formen una “pareja”. Gradualmente se añaden niños al grupo y se aumentan el número de entornos en el que los niños practican, para ayudar al niño a forjar y mantener relaciones en diferentes contextos.

En la intervención que se realiza en el CEDAA el padre utiliza un conjunto de objetivos ajustados a las características de cada niño que han sido divididos en pasos manejables, y los aplica a situaciones de la vida cotidiana, basado en los distintos niveles o etapas de la capacidad del niño. Por ello, durante más de un año los padres se integran a todas las sesiones de trabajo que realizan los terapeutas, pasando después a actividades sin ellos integrándose de manera intermitente (Programa 1, 2 y 3 en CEDAA), así como asistiendo a seminarios una vez al mes.

La participación guiada en el juego es una labor en la que se involucra al niño en el juego de forma no directiva, cuidando que los procesos sean los adecuados sin preocuparse por un producto fijo. Se realiza en situaciones controladas por el jugador experto y se requiere un conocimiento profundo del desarrollo típico, de la participación guiada, creatividad y capacidad de improvisación. El guía debe estar concentrado en todos los elementos y situaciones que se presentan, monitoreando a la vez su participación.

Dentro de la propuesta, se realiza el proceso de la siguiente manera:

Etapas

“... si yo ordenara a un general que se transformara en ave acuática y el general no me obedeciera, no tendría él la culpa. La tendría yo.”
Antoine de Saint-Exupéry en *El Principito* (1943)

1. **Observación del niño.** Se proporciona a los padres un espacio para observar a sus hijos durante el juego con pares sin ayuda, el cual deben describir fielmente con el apoyo del terapeuta quien los guía en momentos importantes de la actividad a prestar atención en

detalles. Se ha determinado que el niño pasa por varias fases dentro del juego, las que deben ser respetadas y analizadas, no forzadas, por lo que la observación mínima debe ser de 30 minutos⁴:

- a. **Exploración.** El niño puede desde entrar a tocar, morder o chupar los juguetes como a coleccionarlos sobre el tapete o lanzarlos por todo el salón.
 - b. **Escenario.** Se genera un escenario en un rincón, donde está seguro y a gusto, o acomodando diferentes juguetes de forma estereotipada o creativa.
 - c. **Juego.** El niño inicia con la actividad propia de juego, la más rica de ser observada conforme a las descripciones previas.
 - d. **Ajustes.** El niño requiere otro juguete para completar el escenario o ha cambiado de interés.
 - e. **Conclusión.** El niño concluye con el juego o es instado por los adultos a terminar, momento en el que también hay situaciones a observar.
2. **Revisión de la observación de manera conjunta terapeuta-padres.** Con guiones previamente elaborados por el terapeuta, los padres hacen un subrayado con códigos de señalización donde indican el tipo de juego que realizaron sus hijos en relación a los demás y conforme a los estadios del juego simbólico obteniendo datos para determinar la zona de desarrollo actual y zona de desarrollo próximo conforme la prevalencia de las conductas. La moda brindará información sobre la zona de desarrollo actual. A partir de la mediana se obtiene la mitad inferior y la mitad superior, la primera nos dará elementos dominados para el juego que podemos generalizar y ampliar; mientras que la segunda nos brinda la zona de desarrollo próximo. Otro dato importante es la preferencia de juguetes.
3. **Propuesta de escenario por parte del terapeuta.** En la propuesta de escenario se requiere la toma de decisión del énfasis: en el juego simbólico o en la comunicación social. Si se determina énfasis en el juego simbólico los juguetes que se proponen buscarán oportunidades de desarrollo en esa área. Si el énfasis es en la comunicación social el ambiente debe ser enriquecido con participantes aprovechando el nivel de juego que presenta el niño respecto al juego simbólico o un nivel inferior en el que esté cómodo. Se deben evitar, principalmente, dos tipos de juguetes:
- a. Aquéllos que centran demasiado la atención en el niño, que los acapare, o que compartirlos lleve a reacciones disruptivas en el juego.
 - b. Juguetes que puedan ser jugados de manera cómoda únicamente por una persona a la vez.

Los juguetes tradicionalmente pensados “para niñas” son magníficos. Permiten a los niños representar situaciones cotidianas y partir de lo que tan bien conocen: la interacción en el hogar. He visto a padres sorprendidos de la representación que hacen sus hijos cuando, por primera vez, están en un ambiente enriquecido con este tipo de juguetes.

Todo puede ser un pretexto para jugar. En cierta ocasión un niño se la pasó acaparando los conos con los que se delimitaban espacios en la activación física. Como la siguiente sesión era conmigo le propuse a la madre continuar jugando con esos conos. Mediante la participación guiada el niño siguió a la madre en diversas formas de acomodar los conos. Jugaron después a que la madre escondía los conos y así el no tan pequeño niño de casi 1.70 metros se veía obligado a monitorear dónde estaba su mamá traviesa que le robaba los conos. La madre expresó al final que se daba cuenta que nunca había jugado realmente con su hijo.

⁴ En próximos artículos se pretende describir más estas fases de juego, por lo que se ponen únicamente ejemplos simples.

El espacio destinado para realizar la actividad debe permitir seguridad, libertad, oportunidad de cohesión en el grupo y delimitación del espacio de juego.

4. **Participación guiada en el juego con apoyo del terapeuta.** Aplicado los principios y metodología de la participación guiada el terapeuta guía al padre dentro de la actividad para propiciar oportunidades interacción y de inducción al juego tomando en cuenta los objetivos del RDI. El Modelo de Grupos Integrados de Juego (IPG- The Integrated Play Groups) es de gran utilidad como referencia, así como Floortime, The Son-Rise Program, entre otros.
5. **Revisión del proceso.** El terapeuta acompaña a los padres en la revisión del proceso haciendo ajustes en la participación que realizó y tomando nota de lo que se ha provocado en el niño.

Etapa 2

"Fue el tiempo que pasaste con tu rosa lo que la hizo tan importante"
Antoine de Saint-Exupéry en *El Principito* (1943)

1. **Observación del niño.** Los padres expertos en el desarrollo del juego realizan registros en un ludograma.
2. **Revisión de la observación por los padres y socialización con el terapeuta.** Los padres realizan la interpretación del ludograma y lo socializan con el terapeuta, quien media el proceso de aprendizaje de los padres a través de preguntas.
3. **Propuesta de escenario por parte del padre.** Se realiza una selección de escenarios y materiales disponibles en el centro los días que se presentan a terapia, así como la búsqueda de oportunidades de ponerlo en práctica en lugares o momentos clave de la vida cotidiana del niño: el patio de recreo, el parque, un cumpleaños, la visita de familiares...
4. **Participación guiada en el juego sin apoyo del terapeuta.** Aplicado los principios y metodología de la participación guiada los padres juegan con el niño o sirven de guía a otros actores: maestros, familiares, amigos.
5. **Revisión del proceso.** El terapeuta acompaña a los padres en la revisión del proceso haciendo ajustes en la participación que realizó y tomando nota de lo que se ha provocado en el niño.

Consideraciones finales

"Los hombres ya no tienen tiempo para conocer nada; compran las cosas ya hechas a los comerciantes; pero como no existen ningún comerciante de amigos, los hombres, los hombres ya no tienen amigos."
Antoine de Saint-Exupéry en *El Principito* (1943)

La tintura de azul que se menciona en las primeras partes de este artículo referidas a elementos centrales no se desarrolla demasiado en los apartados de sugerencias. Se tomó esta decisión por cuestiones de extensión y porque el tipo de juego que interviene en esos aspectos es más especializado, en nuestro centro, por las áreas de Psicoterapia y Psicoeducativa. No se deja de lado en la intervención, se detectan y se atienden esos aspectos desde el área de Comunicación y Lenguaje, pero la labor principal es la que se describe aquí. La evolución en el juego simbólico no estereotipado estará ligado a una evolución en los patrones cada vez menos rígidos y repetitivos y al desarrollo del lenguaje, así como a la disminución en déficit centrales en el autismo como la "coherencia central", la función ejecutiva y la teoría de la mente.

El juego es una actividad libre. El niño aprende a través de esta interacción la forma en que se realiza en una conversación en la que podremos comenzar hablando de la película de moda y terminar preguntando por la salud de los hijos. En el juego el niño debe sentirse “escuchado” al ser tomada en cuenta su capacidad e intereses, pero también se busca que se convierta en un aprendiz del guía que lo llevará de la mano en el descubrimiento de este mundo complejo en que la vida en sociedad es demasiado importante como para dejarla pasar. Es una actividad dinámica en la que tanto el aprendiz como el guía son activos.

Mientras más afectado está el niño mejor debo estar yo. Es importante cuidar nuestra salud física, mental y emocional. Para jugar debemos estar lo más libres posible de prejuicios, temores y limitantes motoras. Si un aspecto me hace falta debo buscar ayuda en otros expertos en el juego, como lo pueden ser familiares y amigos a los que se les prepara en las técnicas de trabajo o se les guía durante el proceso.

Se requiere ser paciente y estar consciente que vas a sudar. Las interacciones no obligadas ni directivas que pretendemos alcanzar pueden tardar más de lo que estamos acostumbrados, es un platillo que se cuece a fuego lento. Después de más de 30 minutos podríamos desesperarnos y cansarnos, pero a veces cuando apagamos la cámara inician las interacciones. Si no te cansas de tocar la pequeña puerta de la casa, tal vez después de un buen rato te sorprenda una pregunta desde “adentro” diciendo “¿Quién es?”.

Una tendencia en los padres de los niños durante el juego es que se centran demasiado en los niños, inclusive una madre reconoció que le daba miedo que se fuera a caer o le pasara algo cuando le tocaba alejarse a ella para permitirle interactuar sin ayuda. Los accidentes, los golpes y las peleas van a suceder y qué mejor que pasen en ambientes controlados como los que generamos. También, el aspecto académico siempre está en la boca de los padres, muchos enseñan los números, los colores, español e inglés durante el juego... cuando no se trata de eso.

Para hacernos amigos de nuestros niños y mostrarles por medio de la participación guiada de qué se trata esta relación es necesario que nos vean. Formar lazos de amistad con otros padres permitirá que se reúnan a hacer terapia con juegos divertidos donde se involucren grandes y pequeños (como Twister, el avión, el elástico, las atrapadas...). En el juego es más fácil ponerse de acuerdo con otro adulto para realizar actividades que buscamos se detonen en los niños. Que no te vea todo el tiempo sentado a la computadora o el televisor.

Si el juego está pintado de azul, su evolución será un elemento que nos ayude a medir la disminución de esas deficiencias pero, lo más importante, será un espacio donde se podrá atenderlas. La comunicación social y el juego simbólico pueden ser estimulados y son estos elementos los que en este artículo se enfatizan. En el caso del CEDAA, esto se realiza utilizando dentro del juego como la herramienta más importante del terapeuta su propio cuerpo y su capacidad de ser social generando la posibilidad de que los niños sean aprendices de esas interacciones a través de la participación guiada mientras los papás se convierten, al acompañar las actividades y revisar teoría, también en guías de la comunicación de sus hijos.

Existen muchos productos en el mercado que venden para “curar” el autismo, pero yo les digo: ¡Vamos!, busquemos lograr ser los primeros mejores amigos de nuestros niños.

Propuestas de ludogramas

		Etapas de desarrollo del juego simbólico				
El juego en						

		Nombre de los participantes				
El juego en relación con los demás						

Etapas del juego o la relación con los demás						
		123456789 <u>10</u> 123456789 <u>20</u> 123456789 <u>30</u> 123456789 <u>40</u> 123456789 <u>50+</u>				
		Línea de tiempo en minutos				

Bibliografía

Baron-Cohen, S. (1987). *Autism and symbolic play*. British Journal of Developmental Psychology, 5, 139-148.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. & Frith, U. (1985) Does the autistic child have a ‘theory of mind’? Cognition, 21, 37-46.

Gallego, M. (2012). Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO)

Gutstein, S. (2009). The RDI book. Forjando nuevas vías para el Autismo, Trastorno de Asperger, y Trastorno Generalizado del Desarrollo con el Programa Intervención del Desarrollo en Relaciones. Houston: RDIconnect.

Leslie, A. M. (1987). *Pretence and representation: the origins of "theory of mind"*. Psychological Review, 94, 412-426.

Parten, M. (1932). *Social participation among preschool children*. Journal of Abnormal and Social Psychology, 28, 136-147.

Piaget, J. (1932). Le jugement moral chez l'enfant. París: Alcan.

Pugmire-Stoy, M. C. (1996). El juego espontáneo: vehículo de aprendizaje y comunicación. Narcea Ediciones.

Rivière, A.; Martos, J. (Ed) (2001) Autismo: comprensión y explicación actual. Madrid: Inmerso-APNA.

Rivière, A.; Martos, J. (Ed.) (1997) El tratamiento del autismo: Nuevas perspectivas. Madrid: Inmerso-APNA.

Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press, Jan 15.

Sigman, M; Capps, L. (2000) Niños y niñas autistas: una perspectiva evolutiva. Ediciones Morata

Ungerer, J., & Sigman, M. (1981). *Symbolic play and language comprehension in autistic children*.
Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 20, 318-337.

Wing, L. (1998). El autismo en niños y adultos: una guía para la familia. Barcelona: Paidós Ibérica.

Wolfberg, P.J.; Bottema-Beutel, K.; DeWitt, M. (2012). *Including children with autism in social and imaginary play with typical peers: Integrated Play Groups Model*, American Journal of Play. Vol 5, 1.