

UNIDAD 2

Intervención de Juego y Relaciones Educativas Positivas

Daniel Quiñones Meléndez, M.S. SLP
HCPC, RCSLT, CCC
4, 11 de Junio del 2022

Estructura y Horario de Curso

Día 1

	Grupo 1
Bienvenida e Introducción	8:00 - 8:15
Relaciones Educativas Positivas Juego y Cognición	8:15 - 8:45
Descanso	8:45 - 9:00
Patrones Autoestimulatorios El Círculo de Interacción	9:00 - 10:00
Descanso	10:00 - 10:10
Taller parte 1	10:10 - 11:00

Estructura y Horario de Curso

Día 2

	Grupo 1
Bienvenida	8:00 - 8:15
Estrategias de Juego Durante Periodos Libres	8:15 - 8:45
Descanso	8:45 - 9:00
Estrategias de Juego Durante Periodos de Enseñanza Estructurada	9:00 - 10:00
Descanso	10:00 - 10:10
Taller parte 2	10:10 - 11:00

Unidad 2

Intervenciones Basadas en Juego y el Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Durante las primeras décadas de ciencia e investigación en el ámbito educativo aprendimos que la aplicación oportuna de información obtenida via fenómenos observables puede ser útil al enseñar habilidades específicas en poblaciones con condiciones del neurodesarrollo (Skinner, 1953). También aprendimos que la definición de *dosis* (qué intervención se administra y cuánto) puede ser la diferencia entre intervenciones eficaces y no eficaces (Fossum, Williams, Garon, Bryson, & Smith, 2018; Zeng, Law, & Lindsay, 2012). Con el tiempo y aún más investigaciones, aprendimos que a través de la repetición de acciones basadas en juego seguidas de reacciones planeadas (por ejemplo, círculos de interacción), podemos ayudar a nuestros alumnos a alcanzar niveles de comunicación social como reciprocidad, atención conjunta, juego y comunicación simbólica (Chang, Shih, Landa, Kaiser, & Kasari, 2018; Kasari, Freeman, & Paparella, 2006; Schottelkorb, Swan, & Ogawa, 2020).

Estos modelos de intervención basados en juego, han sido utilizados por años e investigados en el contexto de su eficacia en relación a la intensidad, dosis y frecuencia con las que se administran (Chang et al., 2018, Greenspan, Stanley & Wieder, 1998; Greenspan, Stanley I. & Wieder, 1997; Greenspan, Stanley I. & Wieder, 1999). Los resultados de dichas investigaciones no solo nos han enseñado mejores maneras de *conectar* con nuestros alumnos, sino también acentúan la importancia de relaciones educativas positivas al administrar cualquier tipo de intervención, basadas en un análisis del alumno como individuo, así como sus intereses, deseos, gustos y disgustos.

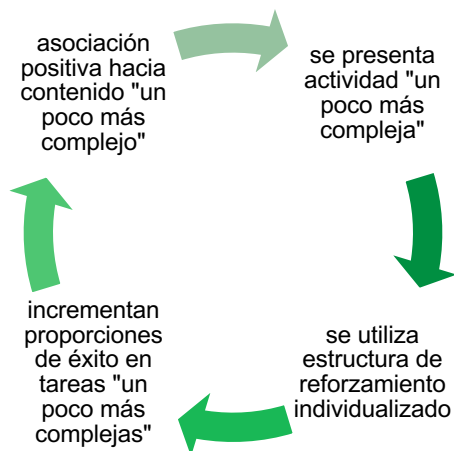
Durante esta unidad revisaremos las implicaciones de este conocimiento en nuestra práctica como educadores y padres. Los beneficios de un régimen terapéutico balanceado en gran manera depende de la claridad con la que se perciben las necesidades individuales del alumno. Por esta razón, discusiones grupales o diálogos oportunos con los miembros del equipo son con frecuencia necesarios al averiguar las mejores maneras de mantener niveles de automotivación y una asociación generalmente positiva con situaciones de aprendizaje en todos los contextos.

Relaciones Educativas Positivas

Investigaciones acerca de como aprendemos han demostrado una y otra vez que una relación de aprendizaje adecuada involucra el uso de reacciones emocionales positivas, así como conciencia del estado mental del alumno y de uno mismo para identificar un camino de crecimiento en conjunto. Durante este camino, el docente aprende gradualmente a conocer al alumno y las características que lo separan y lo asemejan al resto del grupo.

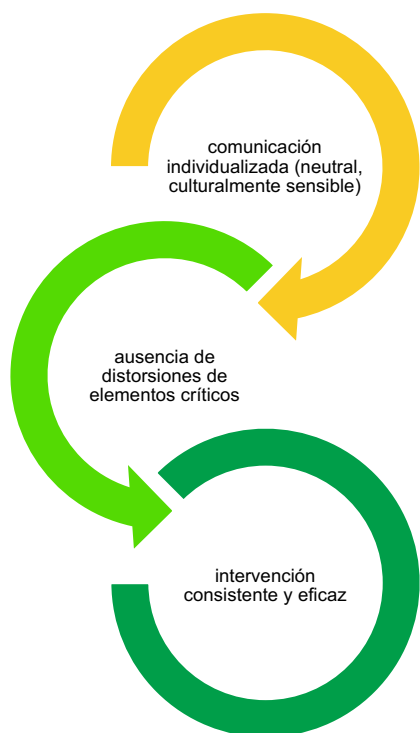


De la misma manera, durante este mismo camino el alumno descubre en el adulto una fuente de inspiración para alcanzar habilidades y comocimiento que en el momento parecen un poco más complicados que los anteriormente aprendidos. Es mediante este camino gradual de reconocimiento y reforzamiento de pequeños y grandes logros que alumnos con trastornos del neurodesarrollo (así como cualquier otro alumno) pueden demostrar patrones graduales de automotivación que lleven a un patrón de aprendizaje independiente de por vida.



Las Virtudes del Educador Efectivo

El papel del educador como agente de cambio es tema central de interés de investigadores que evalúan la calidad de programas educativos en todo el mundo. Agregado a los lineamientos y directivas de nuestras entidades públicas y privadas, nuestra experiencia y educación, así como nuestro deseo por trabajar en equipos educativos productivos y saludables para todos, se sugiere el uso marcos de referencia como el siguiente, para la *educación* y crecimiento del *educador*.



Este es un esfuerzo por establecer estándares de conducta profesional e interpersonal que facilite la comunicación entre los *educadores* y la familia del alumno con trastornos del neurodesarrollo, ya que con frecuencia las fallas sistémicas en equipos de intervención llevan a planes de intervención administrados de manera inconsistente o ineficaz.

El siguiente marco de referencia para la definición del “educador efectivo” es una adaptación del trabajo del Dr. Bruce E. Wampold (American Psychological Association) acerca de las cualidades de psicoterapeutas efectivos en un rango de modalidades de intervención

Los docentes efectivos:

1. Cuentan con habilidades interpersonales sofisticadas que incluyen:
 - Fluidez verbal
 - Percepción interpersonal
 - Modulación afectiva y expresión
 - Calidez y aceptación
 - Empatía
 - Enfoque en la otra persona
2. La persona se sienten comprendidos, confían en el docente, y creen que el docente les puede ayudar.
3. Pueden trabajar en alianza con un amplio rango de personas.
4. Proveen una explicación aceptable y útil para el problema de la persona.
5. Administran planes de tratamiento consistentes con la explicación proporcionada.
6. Saben como y pueden influenciar, son persuasivos y convincentes.
7. Monitorea de manera continua el progreso obtenido de una manera auténtica.
8. Son flexibles y ajustan el tratamiento si la resistencia al mismo es aparente, o si la persona no demuestra progreso.
9. No evitan material educativo difícil y utilizan tales dificultades de manera eficaz.
10. Comunican esperanza y optimismo.
11. Están conscientes de las características y contexto de la persona y su familia.
12. Están conscientes de su propio proceso psicológico y no inyectan su propio material en el proceso educativo al menos que tales acciones sean deliberadas.
13. Están al tanto de la evidencia científica más actualizada en relación a la persona en particular en términos de tratamiento, problemas y contexto social.
14. Mejoran su práctica clínica (y personal) de manera continua.

(Adaptado de Bruce E. Wampold, American Psychological Association)

Juego y Cognición

La relación entre el juego y el crecimiento neurológico de cualquier niño es mucho más compleja que un sistema de reforzamiento basado en sus gustos y disgustos. Entre otras cosas, es un vehículo a través del cual se pueden enseñar habilidades específicas que alumnos con trastorno del neurodesarrollo no alcanzaron a desarrollar de manera independiente. Para comprender esto, es necesario revisar cuando emergen patrones básicos de juego, así como su relación áreas de desarrollo de interés:

Edad aproximada	Habilidad	Áreas de desarrollo de interés
3-6 meses	Juego causa y efecto	Patrones básicos de comunicación, cumplimiento de necesidades inmediatas
5 meses	Juego exploratorio con objetos	Vocabulario y conocimiento general Solución de problemas básicos
12 meses	Juego simbólico e imaginario.	Creatividad Lenguaje y lectura/escritura Función ejecutiva Habilidades de socialización Entendimiento social Regulación emocional

Sin embargo, para encaminar a un niño a través de estas etapas en sus crecimiento, cuando no fue capaz de hacerlo como niños neurotípicos de su edad, es necesario definir lo que significa “jugar” para él o ella en específico. Ya que la ausencia de patrones típicos de juego es parte del patrón de aparente desconexión entre el niño y su medio ambiente, es necesario definir, cuan atípicos sean, los patrones de juego existentes andes de comenzar a moldearlos a formas más universables y útiles al interactuar con otros niños de su edad o grupo.

¿Qué es jugar?

Jugar es cualquier actividad que:



Cause satisfacción

Al participar en actividades de juego, la persona se siente bien haciéndolo, incrementando las probabilidades de repetirse.

Sea motivada internamente, y enfocada en el proceso

El juego en su versión más orgánica, es motivado por el deseo interno de la persona de sentir la satisfacción vivida en otros episodios. La diversión se concentra en el proceso, y en menor parte en el producto.

Sea elegida de manera autónoma

La persona cuenta con suficientes opciones de juego en todas sus modalidades, para ocupar su tiempo libre y descansar durante periodos de alta demanda cognitiva.

No sea necesariamente literal

Aunque muchos niños con autismo tienen dificultades para jugar de manera simbólica o imaginaria, esto se vuelve gradualmente más sencillo con práctica e instrucción individualizada.

Formatos de Juego

Los formatos de juego emergen en diferentes etapas en el desarrollo, dependiente del contexto, intereses e inclinaciones del niño. Estos formatos existen en cualquier persona en todo momento, es decir, cualquier niño aprende a jugar de estas maneras aunque elija diferentes formatos de juego en diferentes contextos por diferentes razones. Sin embargo, en niños donde no se han desarrollado patrones de juego que lleven a momentos de conexión con su entorno, se recomienda poner atención al proceso de involucramiento del niño en diferentes *formatos* de actividades de juego, para facilitar de manera controlada y sistemática su tolerancia, gusto e interés por diferentes tipos de juego en una variedad de ambientes y tipos de interacción social.



Juego Solitario

El niño juega por sí sola, en ausencia de cualquier otra persona, sin importar la variedad o complejidad de la rutina de juego.

Juego Paralelo

El niño juega junto a otros niños, aunque no imite o juegue con los mismos juguetes que juegan niños a su alrededor.

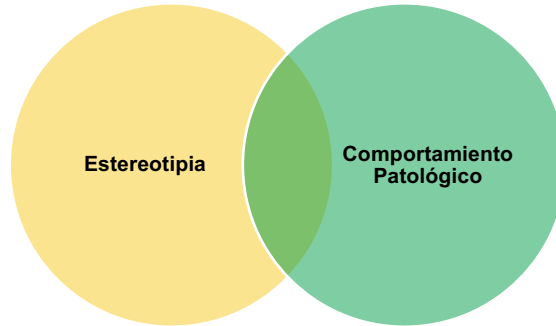
Juego de Asociación

El niño juega junto a otros niños imitando movimientos o rutinas, aunque sus acciones de juego no necesariamente interactúan con las del niño que juega a su lado.

Juego Cooperativo

Los dos niños juegan al mismo juego, jugando roles iguales o complementarios hacia el mismo fin.

Patrones Autoestimulatorios



Estereotipia

Repetición de movimientos, estímulos visuales o auditivos. También se conoce como auto-estimulación.

Comportamiento Patológico

Patrón de conducta que interfiere con la capacidad del individuo de relacionarse con su entorno o atrae atención negativa a la persona.

Comportamientos Repetitivos, Estereotipados y Restrictivos

Con frecuencia personas con autismo reportan llevar a cabo patrones de auto-estimulación por razones como:

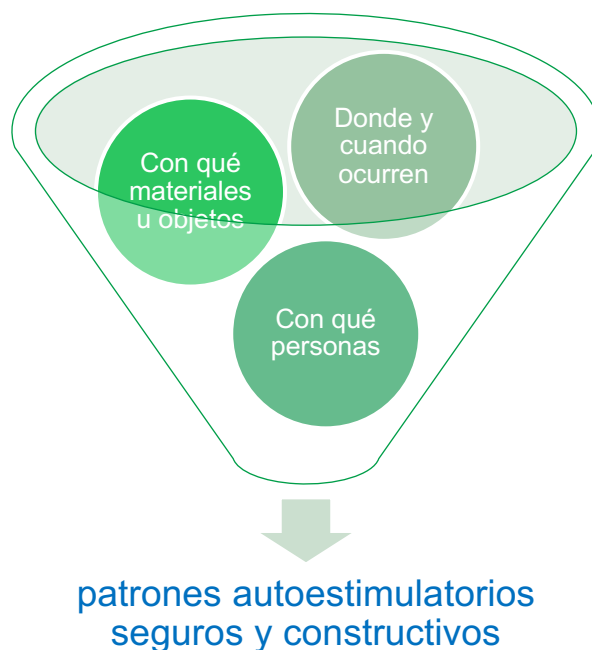
- Me hace sentir bien.
- Me calma.
- Me realinea con el mundo.
- Me ayuda a ignorar mi sobrecarga sensorial.
- Es como proceso mi estrés y frustración.

Estos comportamientos sólo requieren atención e intervención cuando se determinan como patológicos. Se deben de tratar con los mismos lineamientos de ética con los que se trata cualquier actividad u objeto preferido por la persona.

Por lo tanto, podríamos decir lo mismo acerca de ciertos comportamientos en la población en general:

Autoestimulación típica	Autoestimulación atípica
<ul style="list-style-type: none">• Jugar con el cabello• Morderse las uñas• Mascar chicle• Escuchar música• Pasear en auto• Platicar	<ul style="list-style-type: none">• Aleteo de las manos• Girar repetidamente• Correr de un lado a otro sin motivo aparente• Ver las cosas de reojo• Fijación con movimientos específicos (rotativos, verticales, horizontales)• Fijación con temas de conversación específicos

Los comportamientos de autoestimulación no solo deben ser permitidos en ambientes seguros y controlados. Aquellos que interrumpen el funcionamiento plano de la persona pueden ser limitados en base a:



El Círculo de Interacción

Círculo de Interacción:



Puntos importantes

- Comenzar cada sesión con un número mínimo específico de círculos de interacción..
- Ser paciente y permanecer con calma.
- Enfatizar tonos emocionales, sin reforzar comportamientos inadecuados o peligrosos. Sugerir mejores maneras de expresarse, reforzando comportamientos apropiados de manera más enfática.
- Estar consciente de nuestro propio estado emocional, ya que este afecta la relación con el niño. Si el niño está enojado, evitar ser brusco o muy demandante. Si el adulto está cansado o triste tratar de no bajar el ritmo de actividad, o hacer pausas muy largas.
- Cuidar el tono de voz y gestos, tratar de sonar amable y con un tono amigable.
- En vez de requerir, pedir o demandar, sugerir al utilizar palabras como “tal vez podríamos...”, “que si...”, “vamos a compartir!” etc. No utilizar “no” forzar al niño a jugar, instruir de manera directa, o pedir que haga algo específico durante el juego.
- Seguir al niño en los intereses que demuestre y mantener tanta interacción como sea posible.

Estrategias de Juego en el Salón de Clases

Conectando con tu alumno con TEA

Aprender a jugar con un niño que no juega de maneras tradicionales requiere de práctica, paciencia y mucha persistencia. Sin embargo, no requiere de tiempo exclusivo por largos periodos de tiempo en el salón de clases (lo que muchas veces está fuera del alcance del educador). En estos casos, es el uso estratégico de todos los momentos de interacción individual con el alumno es necesario para asegurar que **la mayoría de las interacciones** fortalezcan el lazo entre el educador y el alumno.

Este proceso eventualmente facilita la enseñanza de nuevos de patrones de juego, cuando el adulto lo hace sobrepasando los múltiples obstáculos que con frecuencia se presentan durante dichas interacciones.

Acción del Niño

Posibles Soluciones

Evita al adulto

Insistir al perseguir al niño sin obstaculizarlo
Tratar como si fuera intencional
Proveer ayuda visual (apuntar con el dedo, gestos)
Obstruir mediante juego
Insistir en algún tipo de respuesta

Se atora, no sabe qué hacer

Ayudar al niño a llegar a un destino
Regresar al niño el objeto o juguete que buscaba
Utilizar un objeto de manera imaginaria o simbólica
Expandir el juego para incluir más detalles
Dar nuevo significado a las acciones del niño
Utilizar rutinas familiares para iniciar nuevos tipos de juego

Actúa una conducta de manera repetitiva

Pedir un turno
Unirse al niño o “pedirle ayuda”
Unirse al “juego” de manera interactiva

Rechaza o se rehúsa

Proveer otras alternativas de juego
Aumentar o disminuir complejidad de juego
Demostrar otras opciones

Demuestra ansiedad o miedo

Demostrar una solución al problema

Demuestra conductas

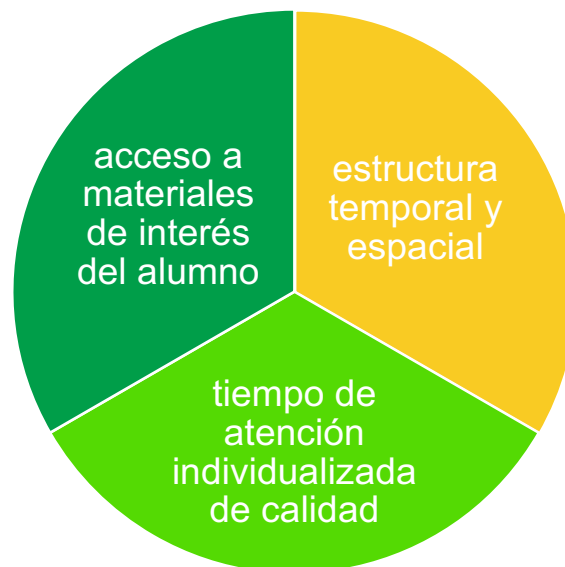
Establecer límites de seguridad

inapropiadas

Recompensar o reforzar al niño en la ausencia de comportamientos inapropiados
Ejercer protocolos de modificación de conducta

Estrategias de juego durante momentos de enseñanza estructurada

El uso de estas estrategias dentro del salón de clases varía y depende de variables específicas en el medio ambiente (el salón de clases):

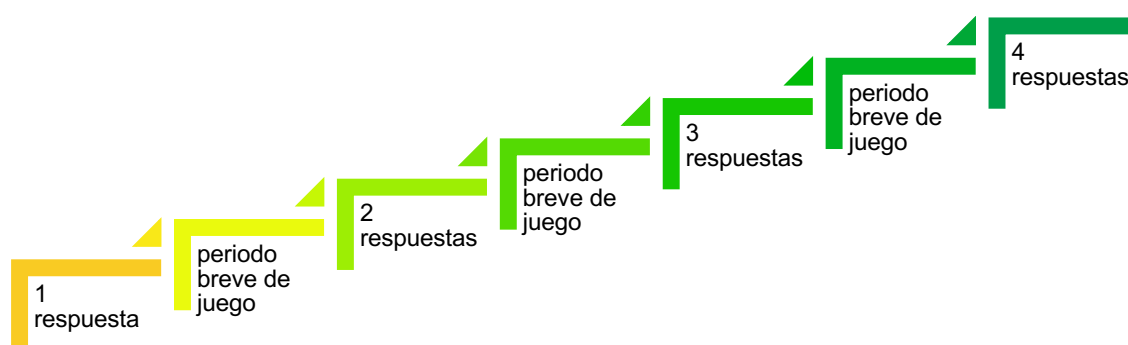


- La estructura temporal y espacial que permite al alumno cuando ejercitar diferentes patrones de juego y comunicación. Esto incluye organización de materiales y espacio, así como estructura de instrucciones o señales verbales y visuales.
- La disponibilidad de materiales del interés del alumno, y el control sobre ellos del docente, así como el conocimiento acerca de:
 - Cuando administrarlos.
 - Que cantidades proporcionar o permitir.
 - Conocimiento de la naturaleza cambiante del *inventario de refuerzos* del alumno, para el uso de estrategias vigentes y por lo tanto, eficaces.

- El tiempo disponible por parte del docente para proveer una medida de atención individualizada de calidad. Esto es de vital importancia en casos en los que se sugiere que reparar o mejorar la calidad de relación educativa es imperativo al continuo avance académico y social del alumno.

Gradualmente aumentar periodos de atención y enfoque

Proveer breves periodos de reforzamiento/juego después de periodos de trabajo cada vez más largos en duración



Mantener niveles estables de motivación y participación

Mantener un horario predecible de momentos intermitentes de juego. Proveer un ritmo consistente y adecuado de actividades de juego solitarias, paralelas, de asociación y cooperativas.



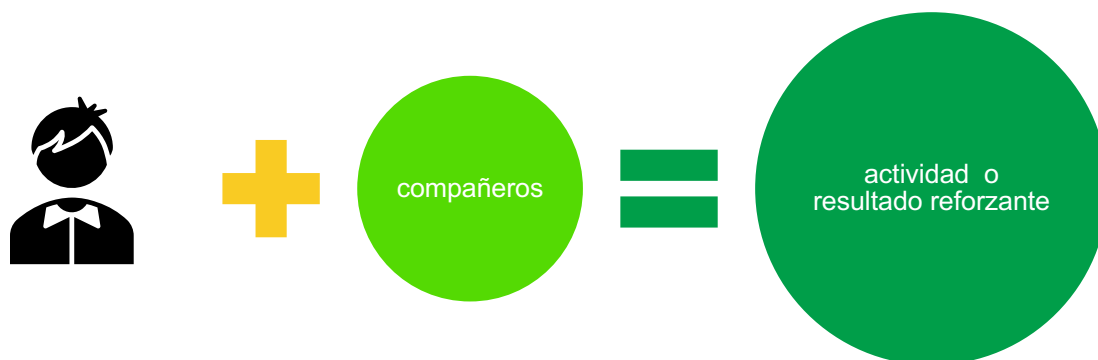
Asociar actividades específicas de manera positiva

Reservar actividades o temas específicos para tareas o actividades en necesidad de asociación positiva. Proveer breves periodos del juego deseado después de la gradual exposición a nuevos objetos, temas o actividades.



Facilitar procesos de socialización

Asociar a compañeros específicos con actividades específicas de juego de alto valor.



BIBLIOGRAFIA

- Chang, Y. C., Shih, W., Landa, R., Kaiser, A., & Kasari, C. (2018). Symbolic play in school-aged minimally verbal children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(5), 1436-1445. doi:10.1007/s10803-017-3388-6 [doi]
- Fossum, K., Williams, L., Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2018). Pivotal response treatment for preschoolers with autism spectrum disorder: Defining a predictor profile. *Autism Research*, 11(1), 153-165. doi:10.1002/aur.1859
- Greenspan, S. I., Wieder, S., & Simons, R. (1998). The child with special needs: Encouraging intellectual and emotional growth. Reading, MA, US: Addison-Wesley/Addison Wesley Longman.
- Greenspan, S. I., Wieder, S. (1997). Developmental patterns and outcomes in infants and children with disorders in relating and communicating: A chart review of 200 cases of children with autistic spectrum diagnoses. *The Journal of Developmental and Learning Disorders*, 1, 87–141.
- Kasari, C., Dean, M., Kretzmann, M., Shih, W., Orlich, F., Whitney, R., . . . King, B. (2016). Children with autism spectrum disorder and social skills groups at school: A randomized trial comparing intervention approach and peer composition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(2), 171-179. doi:10.1111/jcpp.12460
- Kasari, C., Freeman, S., & Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: A randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(6), 611-620. doi:10.1111/j.1469-7610.2005.01567.x
- Schottelkorb, A. A., Swan, K. L., & Ogawa, Y. (2020). *Intensive Child-Centered play therapy for children on the autism spectrum: A pilot study* doi:10.1002/jcad.12300
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: The Macmillan Company,. doi:10.1002/sce.37303805120 Retrieved from <https://doi.org/10.1002/sce.37303805120>
- Zeng, B., Law, J., & Lindsay, G. (2012). Characterizing optimal intervention intensity: The relationship between dosage and effect size in interventions for children with developmental speech and language difficulties. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 14(5), 471-477. doi:10.3109/17549507.2012.720281 [doi]