

Curso 2014-2015

Uso efectivo del tiempo de ocio con personas autistas

Julia Lázaro Alquézar
Universidad de Zaragoza
Curso de Adaptación al Grado
-Facultad de Educación-

Director: Javier Aceña Medina

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado hace hincapié sobre la importancia que tiene el ocio en educación, concretamente, el potencial educativo que tiene el tiempo de ocio para las personas con autismo.

Se trata no solo de una revisión teórica sobre el ocio y el autismo, si no que se exploran todas las opciones, creando de este modo, el marco propicio para aprovechar este tiempo con las personas autistas. Utilizando este tiempo, se pretende lograr un desarrollo óptimo de todas las habilidades de las personas autistas, especialmente de aquellas habilidades que les cuesta más desarrollar como las habilidades sociales o las comunicativas.

Desde un punto de vista práctico, se recogen también dos experiencias distintas. Por un lado, el uso del tiempo de ocio en la escuela queda reflejado a través de la experiencia de Ana, una coordinadora de un aula TEA en un colegio público. Por otro, en este trabajo se refleja la experiencia de una madre de un niño autista y el juego en casa a través de su libro.

PALABRAS CLAVE: Trastorno del espectro autista, ocio, tiempo libre

ABSTRACT

This Final Degree Work emphasizes the importance of leisure in education, specifically the educational potential of leisure time for people with autism.

This is not just a theoretical review on leisure and autism, it is just that all options are explored, creating this way, the propitious frame to make use of this time with the autistic persons. Using this time, one tries to achieve an ideal development of all the skills of the autistic persons, especially of those skills that it costs them more you develop like the social skills or the communicative ones.

From a practical point of view, two different experiences are gathered also. On the one hand, the use of the time of leisure in the school remains reflected across the experience of Ana, a coordinator of a TEA classroom in a public school. For the other one, in this work there is reflected the experience of a mother of an autistic child and the game in house across her book.

KEY WORDS: Disorder of the autistic spectrum, leisure, free time

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	Pág. 4
1. AUTISMO	Pág. 6
1.1 concepto y definición.	Pág. 6
1.2 Etiología.	Pág. 15
2. OCIO Y EDUCACIÓN	Pág. 18
2.1 Precisiones terminológicas.	Pág. 18
2.2 Educación en Ocio.	Pág. 20
2.3 Ocio y autismo	Pág. 24
3. EL USO EFECTIVO DEL OCIO CON PERSONAS AUTISTAS	Pág. 27
3.1 Actividades de ocio en los centros educativos.	Pág. 27
3.2 La experiencia de un aula TEA en un centro público.	Pág. 28
3.3 Actividades de ocio con la familia. Una propuesta para el juego dentro de casa.	Pág. 33
3.4 Actividades de ocio en asociaciones.	Pág. 41
3.5 Recursos TIC para autistas.	Pág. 43
4. VALORACIÓN PERSONAL	Pág. 46
REFERENCIAS	Pág. 49

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) nace de la curiosidad que surge de una de las experiencias más gratificantes del curso universitario, las prácticas escolares. Este año tuve la suerte de hacer mis prácticas en un aula especial de alumnos que presentaban Trastornos del Espectro Autista (TEA).

Hacer prácticas con alumnos de estas características me provocó cierta ansiedad e inseguridad debido a que desconocía en profundidad el modo de intervenir y tratar con este tipo de alumnos. Durante ese tiempo, pude descubrir todo el trabajo que se lleva a cabo dentro del aula y lo rápido que pueden alcanzar progresos con ellos. Pero al mismo tiempo, me atrajo la idea de profundizar en la utilización efectiva del tiempo de ocio de estos alumnos para avanzar en su desarrollo social, afectivo y cognitivo.

Diversos autores, como Ruskin (1986), Stebbins (1999) o Cuenca (2000), han profundizado sobre la importancia de la utilización del ocio en niños con autismo y con necesidades educativas especiales en general. Sostienen que todas las personas, sin importar sus condiciones de vida, tienen derecho a desarrollar sus capacidades humanas. En el caso de las personas con autismo, el ocio es un buen medio para desarrollar de una manera integral todas esas capacidades, beneficiándose de este modo, de la participación en actividades de ocio. Asimismo, el acceso a estas experiencias de ocio es importante para el desarrollo de la persona como individuo, como miembro activo de la sociedad y para el incremento de su calidad de vida.

La práctica del ocio, debe permitir que la persona con autismo aprenda a divertirse mejor aumentando su potencialidad experiencial positiva, para lo cual se deben de ofrecer apoyos que permitan aprovechar las oportunidades que ofrece el ocio. En este sentido, el ocio se puede trabajar en distintos ámbitos, aunque los más comunes son la escuela, el entorno familiar y las distintas asociaciones o grupos de ocio.

La educación del ocio es un proceso relacionado con el aprendizaje de habilidades y conocimientos, pero también está unido al desarrollo de actitudes y conductas que implican un mundo de valores y una capacidad de elección. Es un proceso lento y constante que comparte planteamientos educativos relacionados con la salud, la estabilidad emocional y el fortalecimiento de la personalidad.

Hay que destacar, al hilo de las anteriores consideraciones, que el ocio puede ser utilizado como un contexto para el aprendizaje que, por su propia naturaleza, genera una

gran motivación, además de ser un fin en sí mismo y no sólo un medio para conseguir algo (Stebbins, 1999).

Por otro lado, para hacer un uso efectivo de todos los recursos que nos ofrece el ocio, debe existir un aprendizaje a nivel tanto personal como comunitario y profesional. El aprendizaje personal, es más relevante incluso si hablamos de niños con autismo, ya que ellos entienden el tiempo de ocio de una manera diferente a nosotros. El único punto en común con los demás es el hecho de ser el tiempo que estamos libres de las exigencias habituales de nuestro entorno. Al tener una conciencia diferente del tiempo, todas sus actividades de ocio deben estar perfectamente planificadas, ya que no existe de la misma manera esa concepción del ocio como una forma de desarrollar aficiones o forjar amistades.

Para que las personas con autismo puedan desarrollar al máximo sus posibilidades, necesitan la planificación de dichas actividades para lo que se hace necesario ofrecer una serie de apoyos en todos los niveles que les permitan disfrutar del ocio y ampliar sus intereses. El ocio de las personas con autismo, no se limita únicamente a divertir o entretener a la persona si no que sirve de herramienta para que desarrolle sus habilidades y conocimientos, siendo la escuela, las asociaciones o el propio hogar los ámbitos en los que se puede trabajar y aprovechar las oportunidades de ocio. En este sentido, la escuela es un buen lugar en el que se pueden trabajar actividades de ocio con niños autistas, ya que allí pasan la mayoría de su tiempo.

Para mostrar el trabajo que se hace en la escuela respecto del ocio, en el presente trabajo se incluye la aportación de una experiencia dentro de un aula TEA a través del relato de la coordinadora de este proyecto en un centro público de Zaragoza. Además de aportar su experiencia como coordinadora de un aula de estas características, me aportó documentación con propuestas de actividades para trabajar el tiempo de ocio con niños autistas, tanto en la escuela como en casa.

El presente trabajo se ha estructurado de la siguiente manera: en un primer apartado se aporta la fundamentación teórica acerca de los aspectos fundamentales del autismo que nos ayuden a conocer y profundizar sobre lo más relevante y significativo de este trastorno. En un segundo apartado, se habla de las ventajas que ofrece el ocio como forma de enriquecimiento y desarrollo personal de la persona con autismo, centrándonos sobre todo en la educación de los niños. En un tercer apartado, se ofrecen algunas propuestas con actividades y recursos que se pueden utilizar para aprovechar su

tiempo de ocio, desde los propios centros escolares, en el ámbito familiar o a través de asociaciones. Igualmente, incluimos en este apartado las posibilidades de las herramientas TIC como vía de juego en niños con autismo. Finalmente, se expone una valoración personal a modo de conclusión en la que apporto mi punto de vista en relación a lo tratado en el trabajo, así como un apartado en el que se incluyen aquellas referencias en las que se ha basado nuestro trabajo.

1. AUTISMO

1.1 Concepto y definición.

El concepto de autismo tal y como lo conocemos hoy en día, ha sido fruto de las diversas investigaciones y avances médicos y científicos que se han ido produciendo a lo largo de la historia. El término autismo por lo tanto, no es estático, sino que ha ido evolucionando conforme lo hacían las distintas investigaciones relativas a este campo.

La primera referencia que existe sobre el autismo la encontramos en un tomo del *American Journal of Insanity*, en 1912, donde el psiquiatra suizo Eugen Bleuler (1912) refleja una separación entre pensamiento y realidad, acuñándolo con el término autismo.

Cuando nosotros miramos más de cerca entre la gente normal, encontramos muchos casos importantes donde el pensamiento se separa tanto de la lógica como de la realidad. Yo he llamado a estas formas de pensar autismo, correspondiéndose a la idea de un *autismus esquizofrénico* (p. 874).

Sin embargo, no es hasta 1943 cuando Leo Kanner utilizó este término dentro de la clasificación médica, para referirse al autismo como una enfermedad y no como un síntoma asociado a la esquizofrenia. Mientras Bleuler (1912) utiliza este término para referirse a las conductas de huida y evasión que muestran las personas con esquizofrenia ante estímulos de tipo social, Kanner (1943) observa que hay niños que difieren tanto del resto de casos, que merecen una consideración detallada de sus peculiaridades.

De su preciso análisis clínico, se establece un conjunto de criterios diagnósticos y factores etiológicos, que delimitan un cuadro psicológico que Kanner (1943) denomina “autismo” (término que etimológicamente proviene del griego *eaftismos*, que significa “encerrado en uno mismo”). Así nace la primera definición del autismo como

concepto propio. Según esta primera definición, se caracteriza principalmente, por tres aspectos esenciales: la incapacidad para establecer relaciones con las personas, retrasos y alteraciones en la adquisición y uso del lenguaje y una insistencia obsesiva en mantener el ambiente sin cambios, que se acompaña de una tendencia a realizar ritualizaciones. Estos síntomas, se presentan desde el nacimiento, de ahí que denominara al trastorno “autismo infantil precoz”.

Muchos han sido los que han tomado el relevo de Kanner y, aunque en esencia el concepto de autismo no ha variado mucho, ya a finales del siglo XX se produce un cambio en el enfoque general del autismo. Este cambio consiste en su consideración como un trastorno del desarrollo desde una perspectiva evolutiva, dejando de lado la consideración tradicional del autismo como una “psicosis infantil” y pasando a tratarse como un trastorno generalizado del desarrollo (Rivière, 1997).

El primer paso para este giro en el concepto de autismo, se dio a partir de los estudios realizados por Wing y Gould (1979) quienes comenzaron a hablar de espectro autista para referirse a la noción dimensional de un continuo, no una categoría, en el que se altera cualitativamente un conjunto de capacidades. Dichos estudios, confirman la existencia de una asociación significativa entre las alteraciones en las relaciones sociales, las dificultades del lenguaje y las conductas estereotipadas y repetitivas. Tras comprobar en uno de sus estudios que sólo un dos por ciento de los casos estudiados encajaba en el concepto de autismo propuesto por Kanner, Wing (1988) planteó lo que se conoce como la “tríada de Wing” que agrupaba las características del espectro autista en tres grandes categorías: trastorno de reciprocidad social, trastorno de comunicación verbal y no verbal y ausencia de capacidad simbólica y conducta imaginativa. El concepto de “espectro autista” se utiliza para indicar que existe una amplia gama de manifestaciones dentro de este trastorno. Por eso, cuando hablamos de autismo y de otros trastornos profundos del desarrollo, empleamos términos comunes para referirnos a personas muy diferentes (Wing, 1979).

Como señala Happé (1998) los comportamientos que se presentan alterados en las personas con TEA en las áreas de comunicación, socialización e imaginación son suficientes y necesarios para representar fielmente gran parte del comportamiento

reconocido como específico y universal de las personas con autismo, aunque hay otros comportamientos, que siendo típicos del autismo, no son universales.

A partir de los estudios llevados a cabo por Wing (1988), Rivière (1997) desarrolla el Inventario de Espectro Autista (IDEA), considerado uno de los mejores instrumentos para evaluar la conducta autista, donde establece doce dimensiones alteradas en las personas incluidas en la categoría del Trastorno del Espectro Autista (TEA). Estas dimensiones se agrupan en torno a la tríada de Wing, incluyendo además, las conductas repetitivas y estereotipadas. Las dimensiones que se ven afectadas son las siguientes:

A) Relaciones sociales.

1. Trastorno de relación social.
2. Trastorno de la referencia conjunta (acción, atención y preocupación conjunta).
3. Trastorno intersubjetivo y mentalista.

B) Área del lenguaje y comunicación.

4. Trastorno de las funciones comunicativas.
5. Trastorno del lenguaje expresivo.
6. Trastorno del lenguaje receptivo.

C) Área de flexibilidad mental y comportamental.

7. Trastorno de la anticipación.
8. Trastorno de la flexibilidad.
9. Trastorno del sentido de la actividad propia.

D) Área de ficción e imaginación.

10. Trastorno de la ficción.
11. Trastorno de la imitación.
12. Trastorno de la suspensión.

Este inventario permite establecer la severidad de los rasgos autistas que presenta la persona para cada una de las dimensiones descritas. También sirve de ayuda para formular objetivos de intervención generales y específicos para cada niño o persona que sufra el trastorno en función de las puntuaciones que obtenga en cada nivel.

Finalmente, permite efectuar una medida de los cambios a medio y largo plazo que pueden producirse por el efecto de la intervención o el tratamiento aplicado.

Hay que recordar que la intención principal del inventario es trazar un perfil para conocer cuáles son las áreas más afectadas y las mejor conservadas con la finalidad de poder trazar un plan de intervención individualizado. Por ello la puntuación resultante de cada dimensión nos aportará 12 resultados que conforman el perfil individual.

Sumando la puntuación total, se pueden obtener cuatro niveles de autismo diferentes:

- Nivel 1: Autismo Clásico tipo Kanner. Es el nivel que cursa con mayor afectación y correspondería a puntuaciones altas del IDEA.
- Nivel 2: Autismo Regresivo. Se denomina así dado que se presenta la pérdida de capacidades aprendidas. Después de una etapa evolutiva aparentemente dentro de la normalidad se pierde el contacto ocular, el lenguaje y otras habilidades cognitivas.
- Nivel 3: Autismo de Alto funcionamiento. Hay todavía gran controversia entre especialistas en esta denominación ya que puede solaparse en cierta medida con el Síndrome de Asperger que se expone en el siguiente nivel. Sus primeras manifestaciones suelen ser confundidas con el Déficit de Atención o trastornos de otro tipo dado que no presentan algunos de los elementos nucleares del TEA. El lenguaje está presente si bien también lo están las dificultades para relacionarse con sus iguales. La presencia de una gama restrictiva y repetitiva de intereses rutinarios suele dar paso a obsesiones recurrentes y de difícil manejo.
- Nivel 4: Síndrome de Asperger. Las personas con Síndrome de Asperger supondrían dentro de los TEA los de menor afectación. Así son personas que suelen estudiar en centros ordinarios, pasan sin llamar excesivamente la atención, salvo algunas etiquetas (en especial durante la adolescencia) de raros o solitarios. En algunas áreas pueden ser especialmente competentes si bien, su relación social siempre estará marcada por una incapacidad para entender las claves sociales y las sutilezas de la relación humana, es decir, manifiestan poca empatía. Las puntuaciones en el IDEA fluctuarían en la franja más baja.

Actualmente, este inventario se sigue utilizando para el diagnóstico del trastorno autista aunque los niveles establecidos por Rivière, han quedado en cierta manera obsoletos.

La última versión del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-V (por sus siglas en inglés) del año 2014, presenta el autismo y el síndrome de asperger unidos bajo un mismo epígrafe: Trastornos del espectro autista. Esta categoría, incluye además el trastorno desintegrativo infantil y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado, dejando fuera al síndrome de Rett, que ya no forma parte de esta clasificación. En lugar de hacer distinción entre estos subtipos, la definición diagnóstica del DSM-V especifica tres niveles de gravedad en los síntomas, así como el nivel de apoyo necesario.

En lo que a los síntomas clínicos se refiere, esta nueva versión del manual combina los problemas sociales y de comunicación, estableciendo así únicamente dos categorías de síntomas: las deficiencias en la comunicación social y los comportamientos restringidos y repetitivos. Como novedad, decir que las deficiencias o retraso en el lenguaje ya no se incluyen en esta categoría de síntomas, y se introduce el síntoma clínico sensibilidad inusual a los estímulos sensoriales dentro de la categoría comportamientos repetitivos.

Otro cambio, es la sustitución del criterio diagnóstico del DSM-IV que indica que los síntomas del autismo debían aparecer antes de los 36 meses de edad por una definición, más abierta, señalando que los síntomas deben estar presentes desde la infancia temprana, aunque pueden no manifestarse plenamente hasta que la limitación de las capacidades impide la respuesta a las exigencias sociales.

Todos estos cambios vienen avalados por los nuevos descubrimientos científicos que van permitiendo comprender mejor el autismo y hacen que los criterios diagnósticos del autismo deban ser continuamente revisados.

Al hablar de espectro autista y abarcar a personas tan diferentes, se hace difícil una definición como tal. Por este motivo existen numerosas definiciones de autismo, aunque tomaremos como referencia la de Myers y Johnson quienes consideran el autismo como “un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por alteración de la interacción social, la comunicación verbal y no verbal y el comportamiento restringido

y repetitivo. Los padres generalmente notan signos en los dos primeros años de vida de su hijo” (2007, p. 1162).

Aunque esta definición puede ser la más acertada hasta el momento, muchos han sido los autores que han estudiado el autismo desde su descubrimiento y han desarrollado distintas definiciones. Dichas definiciones, dependen del campo de estudio de cada autor, así como de los descubrimientos científicos que se habían realizado en su época.

Las diferencias entre las distintas concepciones son bastante palpables en los Estados Unidos, donde se pueden encontrar dos posiciones opuestas claramente definidas, que han dirigido la investigación. Así Bender (1965), biólogo define el autismo como una desorganización en el sistema nervioso central y lo considera además, como un retraso en la maduración y como una esquizofrenia infantil. Por otro lado, Mahler (1975), de la escuela psicoanalítica, establece que el autismo deriva de la ruptura de la relación simbiótica entre madre e hijo en la génesis de la psicosis. En general, la escuela psicoanalítica se inclina a considerar el autismo como un producto de una defectuosa comunicación y falta de entendimiento entre los adultos y el bebé en sus primeros momentos de vida. Así para Bettelheim (1977), psicoanalista austriaco, los niños que sufren autismo se encuentran detenidos en un período inicial de su desarrollo intelectual y emocional; considerando el autismo como una reacción ante un extremo aislamiento afectivo combinado con experiencias interpretadas como amenazadoras para su existencia. Uno de los conceptos centrales de su teoría es el concepto de sí mismo, que explica como los niños autistas se han retirado del mundo para volverse hacia sí mismos, debido a esta falta afecto y relación con el cuidador.

Desde la psicología, las principales definiciones que se toman son las dadas por Rutter (1984) quien refiere un conjunto de características y criterios a tomar en cuenta a la hora de definir el autismo, tales como: comienzo antes de los treinta meses de edad, desarrollo social alterado, desarrollo lingüístico retrasado y anómalo, pautas de juego estereotipadas, y resistencia al cambio.

Por otro lado, el manual diagnóstico y estadístico de las enfermedades mentales, DSM-IV (1994) establece que las características esenciales del trastorno autista son la presencia de un desarrollo marcadamente anormal o deficiente de la interacción y

comunicación sociales y un repertorio sumamente restringido de actividades e intereses. Las manifestaciones del trastorno varían mucho en función del nivel de desarrollo y de la edad cronológica del sujeto. A veces el trastorno autista es denominado autismo infantil temprano, autismo infantil o autismo de Kanner

En su revisión del año 2013, este mismo manual, establece que el TEA se caracteriza por el déficit en la comunicación y la interacción social a través de múltiples contextos, incluyendo el déficit en la reciprocidad social, conductas comunicativas no verbales de interacción social, y los conocimientos en el desarrollo, mantenimiento y entendimiento de las relaciones.

En los apartados anteriores se han propuesto distintas concepciones del autismo, pero en resumen, todas parten de unos rasgos comunes que afectan a todas las personas con autismo. En este apartado señalaremos las principales características, acercándonos un poco más a una visión global.

Las características de las personas autistas son muy diversas, ya que son muchas las dimensiones a las que afecta. Por este motivo, no podemos decir que haya dos personas autistas iguales, aunque sí que se pueden extrapolar algunas características que se pueden considerar básicas, para el diagnóstico de autismo. Ya en sus primeros estudios, Kanner (1943) estableció las características básicas de la conducta autista que describía de la siguiente manera:

- a) Aislamiento o soledad autista. Hace referencia a la incapacidad para establecer relaciones sociales y afectivas con otras personas.
- b) Amplios retrasos y alteraciones en el uso y desarrollo del lenguaje que se manifiestan como habla no comunicativa, inversiones pronominales y ecolalias.
- c) Obsesión de invarianza o por mantener el ambiente sin cambios y por repetir una gama de actividades rutinarias, a las que se denomina conductas estereotipadas.
- d) Ausencia de imaginación.
- e) Excelente memoria mecánica y viso-espacial.

En la actualidad, los nuevos descubrimientos científicos nos van permitiendo comprender mejor el autismo. Por ello, los criterios diagnósticos han sido revisados en el último Manual Diagnóstico de las Enfermedades Mentales DSM-V (2014) dónde se establecen los siguientes criterios para el diagnóstico de autismo:

A) Déficits persistentes en comunicación social e interacción social a lo largo de múltiples contextos, según se manifiestan en los siguientes síntomas, actuales o pasados:

1. **Déficits en reciprocidad socio-emocional**; rango de comportamientos que, por ejemplo, van desde mostrar acercamientos sociales inusuales y problemas para mantener el flujo de ida y vuelta normal de las conversaciones; a una disposición reducida por compartir intereses, emociones y afecto; a un fallo para iniciar la interacción social o responder a ella.
2. **Déficits en conductas comunicativas no verbales usadas en la interacción social**; rango de comportamientos que, por ejemplo, van desde mostrar dificultad para integrar conductas comunicativas verbales y no verbales; a anomalías en el contacto visual y el lenguaje corporal o déficits en la comprensión y uso de gestos; a una falta total de expresividad emocional o de comunicación no verbal.
3. **Déficits para desarrollar, mantener y comprender relaciones**; rango de comportamientos que van, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento para encajar en diferentes contextos sociales; a dificultades para compartir juegos de ficción o hacer amigos; hasta una ausencia aparente de interés en la gente.

B) Patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses, que se manifiestan en, al menos dos de los siguientes síntomas, actuales o pasados:

1. **Movimientos motores, uso de objetos o habla estereotipados o repetitivos** (ejemplos: movimientos motores estereotipados simples, alinear objetos, dar vueltas a objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).
2. **Insistencia en la igualdad, adherencia inflexible a rutinas o patrones de comportamiento verbal y no verbal ritualizado** (ejemplos: malestar extremo ante pequeños cambios, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales para saludar, necesidad de seguir siempre el mismo camino o comer siempre lo mismo).
3. **Intereses altamente restringidos, obsesivos, que son anormales por su intensidad o su foco** (ejemplos: apego excesivo o preocupación excesiva con objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).

4. **Hiper o hipo-reactividad sensorial o interés inusual en aspectos sensoriales del entorno** (ejemplos: indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicas, oler o tocar objetos en exceso, fascinación por las luces u objetos que giran).

C) Los síntomas deben estar presentes en el período de desarrollo temprano (aunque pueden no manifestarse plenamente hasta que las demandas del entorno excedan las capacidades del niño, o pueden verse enmascaradas en momentos posteriores de la vida por habilidades aprendidas).

D) Los síntomas causan alteraciones clínicamente significativas a nivel social, ocupacional o en otras áreas importantes del funcionamiento actual.

E) Estas alteraciones no se explican mejor por la presencia de una discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o un retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro de autismo con frecuencia coocurren; para hacer un diagnóstico de comorbilidad de trastorno del espectro de autismo y discapacidad intelectual, la comunicación social debe estar por debajo de lo esperado en función del nivel general de desarrollo.

Nota: Los individuos con un diagnóstico DSM-IV bien establecido de trastorno autista, síndrome de Asperger o trastorno generalizado del desarrollo no especificado, deben recibir el diagnóstico de trastorno del espectro de autismo. Los individuos que tienen marcados déficits en comunicación social, pero cuyos síntomas no cumplen los criterios para el trastorno de espectro de autismo, deberán ser evaluados para el trastorno de comunicación social (pragmática).

Especificar si:

- Se acompaña o no de discapacidad intelectual.
- Se acompaña o no de un trastorno del lenguaje.
- Se asocia con una condición médica o genética o con un factor ambiental conocido.
- Se asocia con otro trastorno del neurodesarrollo, mental o del comportamiento.
- Con catatonia

El DSM-V establece que para cada los criterios A) y B) se debe especificar el nivel de severidad del trastorno según lo establecido en la siguiente tabla:

Tabla 1. Niveles de severidad del trastorno del espectro autista (adaptado del DSM-V).

Niveles de severidad del trastorno del espectro de autismo		
Nivel de severidad	Comunicación social	Intereses restringidos y conducta repetitiva
Nivel 3: requiere un apoyo muy substancial	Déficits severos en habilidades de comunicación social verbal y no verbal que causan alteraciones severas en el funcionamiento, inicia muy pocas interacciones y responde mínimamente a los intentos de relación de otros. Por ejemplo, una persona con muy pocas palabras inteligibles que raramente inicia interacciones sociales, y que cuando lo hace, realiza aproximaciones inusuales únicamente para satisfacer sus necesidades y sólo responde a acercamientos sociales muy directos.	La inflexibilidad del comportamiento, la extrema dificultad afrontando cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos, interfieren marcadamente en el funcionamiento en todas las esferas. Gran malestar o dificultad al cambiar el foco de interés o la conducta.
Nivel 2: requiere un apoyo substancial	Déficits marcados en habilidades de comunicación social verbal y no verbal; los déficit sociales son aparentes incluso con apoyos; inician un número limitado de interacciones sociales; y responden de manera atípica o reducida a los intentos de relación de otros. Por ejemplo, una persona que habla con frases sencillas, cuya capacidad para interactuar se limita a intereses restringidos y que manifiesta comportamientos atípicos a nivel no verbal.	El comportamiento inflexible, las dificultades para afrontar el cambio, u otras conductas restringidas/repetitivas, aparecen con la frecuencia suficiente como para ser obvios a un observador no entrenado e interfieren con el funcionamiento en una variedad de contextos. Gran malestar o dificultad al cambiar el foco de interés o la conducta.
Nivel 1: requiere apoyo	Sin apoyos, las dificultades de comunicación social causan alteraciones evidentes. Muestra dificultades iniciando interacciones sociales y ofrece ejemplos claros de respuestas atípicas o fallidas a las aperturas sociales de otros. Puede parecer que su interés por interactuar socialmente está disminuido. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar usando frases completas e implicarse en la comunicación pero que a veces falla en el flujo de ida y vuelta de las conversaciones y cuyos intentos por hacer amigos son atípicos y generalmente fracasan.	La inflexibilidad del comportamiento causa una interferencia significativa en el funcionamiento en uno o más contextos. Los problemas de organización y planificación obstaculizan la independencia.

1.2 Etiología

La causa o las posibles causas del autismo han sido fruto de controversia entre los investigadores, ya que, aun a día de hoy, no se conoce con exactitud el motivo desencadenante del autismo. Más que una etiología precisa, podremos hablar de distintas hipótesis explicativas o líneas de investigación que van a estar influenciadas

por los conocimientos y los avances médicos y científicos de la época en la que se expusieron.

Las hipótesis más antiguas están influenciadas por la **corriente psicoanalista** y por la psicodinámica y establecen que el origen del autismo es principalmente debido a una carencia socioafectiva por parte de los padres hacia el niño. Tanto es así, que Kanner (1943) acuñó la teoría de las “madres nevera”, que quiere decir que los progenitores, especialmente la madre, se muestran fríos con el niño, provocando en el niño un trastorno de la personalidad.

Así, distintos autores recogen la relación que existe entre el autismo y la aparente frialdad afectiva parental. Bettelheim (1967), propone que el las conductas típicas del autismo son un mecanismo de defensa ante unos padres fríos y faltos de cariño, que muestran un rechazo hacia el niño. Las autolesiones que se puede producir el niño son en realidad una manera de agredir a la madre para castigarla por su hostilidad.

Hobson (1989) considera que la incapacidad de las personas con autismo para interactuar emocionalmente con los demás, explica también sus dificultades cognitivas y lingüísticas, ya que tienen alterada la capacidad para abstraer y pensar simbólicamente. Las relaciones que establecen con los demás, van a ser las que le permitan adquirir la noción simbólica, a la cual el niño autista no tiene acceso.

Las **hipótesis conductistas** apuntan a que la causa del autismo se debe a la falta de reforzadores adquiridos y lo explican desde los principios de la teoría del aprendizaje. Según Ferster (1961) el contexto de aprendizaje del niño, proporciona un refuerzo a las conductas negativas como por ejemplo las rabietas, dejando de lado el refuerzo positivo de las conductas comunicativas y sociales. Aunque no se han podido demostrar empíricamente estos hechos, si es cierto que se han podido aplicar dichos conceptos de la teoría del aprendizaje en el diseño de terapias. Así, las conductas apropiadas, como hablar o jugar, se ven incrementadas mediante la técnica del moldeamiento, que consiste en ir reforzando positivamente las aproximaciones a la conducta deseada. En el caso de las conductas negativas, se utiliza la extinción, que consiste en no reforzarlas, o el castigo, que consiste en darle algo que no le gusta cuando realice una conducta inapropiada (estereotipias o autolesiones) o retirarle algo que le gusta.

La **hipótesis cognitiva** establece que el problema principal del autismo es la comprensión de los estados mentales de los demás. Autores como Leslie (1987) defienden que el autismo proviene de un desarrollo anormal de la capacidad metarrepresentacional, es decir, de la capacidad de las personas para conocer lo que siente el otro, lo que quiere o lo que cree. Dicha capacidad sería la base imprescindible para el desarrollo de las habilidades sociales y de ahí provienen las dificultades en el desarrollo simbólico o los problemas comunicativos. A pesar de que sí que es cierto que las personas con autismo tienen dificultades con la comunicación y la representación mental, éstas serían consecuencia y no causa del autismo. Dentro de estas hipótesis de la teoría de la mente, se ha hecho hincapié en establecer si los niños comprenden las “falsas creencias”, es decir, si son capaces de pensar como lo haría otra persona teniendo en cuenta las características de la misma. Esto requiere separar lo que yo sé de lo que sabe el otro. Por ejemplo, se les plantea la siguiente cuestión: Hay dos niñas, Ana y Patricia. Ana tiene una cesta y Patricia una caja. Ana mete una canica en su cesta y Patricia lo ve. Después, Ana se va a dar un paseo y mientras está ausente, Patricia cambia la canica de sitio y la pone en su caja. Finalmente, se le pregunta al niño dónde irá a buscar Ana su canica, a la cesta o a la caja. La mayoría de los niños de 4 años, ya saben resolver este tipo de situaciones, en cambio, el 80% de los niños autistas con edades mentales superiores a los cuatro años, no son capaces de resolver la tarea. Ante este hecho, Happé señala que “los niños con autismo pueden tener un problema único para comprender que las personas tienen estados mentales que pueden ser distintos del estado del mundo real y del estado mental que el propio autista tiene” (1994, p 70).

Finalmente, hay que tener en cuenta las **hipótesis fisiológicas** del trastorno que establecen que las causas del autismo son debidas a alteraciones genéticas, neurológicas y bioquímicas. Estas hipótesis tienen su base en la alta incidencia de daños cerebrales que presentan las personas con autismo, tales como epilepsia o retraso mental.

Los datos que apoyan que la causa sea una alteración genética, son: que la incidencia del autismo se da más en varones que en mujeres; que el autismo sea 50 veces más frecuente entre hermanos autistas que en otros sujetos y que enfermedades de causa genética, como la esclerosis múltiple o el síndrome X frágil, conlleven un mayor riesgo de autismo. Otra posibilidad, es que exista una predisposición genética en el niño

y que se transforme en autismo dependiendo de los factores prenatales o perinatales (Happé, 1994).

Otros autores como Schreibman y Charlop (1993) proponen que la etiología del autismo sea debida a deficiencias neurológicas, debidas a daños en la región posterior del tronco cerebral, a alteraciones en el sistema vestibular o a daños en el cerebelo o el sistema límbico. Para comprobarlo, se hicieron diversas pruebas médicas: análisis electroencefalográfico, observaciones anatómicas al microscopio y estudios con tomografía axial computerizada (TAC). Dichas pruebas, arrojaron algo de luz al estudio de las causas del autismo, ya que se encontraron alteraciones en el cerebro de las personas con autismo que no aparecían en el de las personas que no lo padecían.

Otros estudios llevados a cabo por Bauman y Kemper (1985) relacionan las causas del autismo con un menor número de células de Purkinje, encargadas de liberar neurotransmisores específicos para inhibir la actividad nerviosa de otras células. En este sentido, Freeman y Ritvo (1984) realizaron un estudio cuyos resultados mostraban que a un 40% de las personas con autismo tenían unos niveles altos de serotonina a lo largo de toda su vida, en lugar de disminuir como ocurre normalmente.

Son muchas las teorías y corrientes acerca de las causas del autismo, pero las últimas investigaciones sobre el tema, apuntan a que existe algún factor genético, todavía desconocido que es el causante del trastorno.

2. OCIO Y EDUCACIÓN

2.1 Precisiones terminológicas

El término “ocio” etimológicamente proviene del latín *otium*, que significa reposo. A partir de esta definición etimológica, el Diccionario de la Real Academia Española, en su última edición (2014), lo define como el tiempo libre, fuera de las obligaciones y ocupaciones habituales. Esta definición, supone el final de un largo recorrido, donde diversos autores, han aportado su visión sobre el ocio dejando otras definiciones y términos relacionados con el mismo.

Así, Ruskin (1986) ofrece un marco teórico general sobre la educación del ocio. En este marco, distingue entre ocio serio y el ocio casual. La búsqueda de un hobby o una actividad que resulte interesante a la persona que la elige, bien sea por adquirir una

habilidad o por poder expresarlas, se denomina **ocio serio**. Por otro lado, el **ocio casual**, denominado también ocio para la diversión, es una actividad que constituye fuente de placer a corto plazo y que requiere poca o ninguna formación para disfrutar de ella.

Otros autores han reflexionado también sobre el ocio. Para Argyle (1996), el **ocio** es el conjunto de actividades que una persona realiza en su **tiempo libre**, porque desea hacerlas, sin presiones externas, con el objetivo de divertirse, entretenerse y desarrollarse a sí mismo.

En esta misma línea Puig Rovira y Trillas (1996), establecen también la diferencia entre ocio y tiempo libre. El **tiempo libre** sería el tiempo que una persona tiene fuera de sus obligaciones laborales, mientras que el **ocio** sería el tiempo que fuera del trabajo, queda a disposición de uno mismo. Pero el ocio, además exige que nos divirtamos y disfrutemos de ese tiempo. Por este motivo, consideran el ocio como el tiempo libre en el cual, sea cual sea la actividad desarrollada, predomina la satisfacción de las necesidades personales que están relacionadas con la elección autónoma, el desarrollo libre, el disfrute, el descanso y el divertimento.

Mundy (1998) y Dattilo (1999), consideran el **ocio** como un espacio en el que ha de estar presente la libre elección para el logro de una autorrealización, como un derecho de la persona y como un medio para la mejora de la calidad de vida.

Según Caride (1998), el ocio ha sido conceptualizado desde tres enfoques diferenciados:

- a) *Dimensión básica de la vida cotidiana* de la persona en función de los hábitos y comportamientos socioculturales de su comunidad.
- b) *Derecho que ha de ser garantizado* por las políticas de servicios sociales con el objetivo de reducir la inactividad y las conductas antisociales que puedan aparecer en el tiempo libre de las personas.
- c) *Factor de desarrollo integral de la persona humana*, valorado como ámbito de expansión cultural idóneo para promover experiencias con fines formativos o terapéuticos.

Según Cuenca (1999) para definir el ocio, es imprescindible distinguir entre el tiempo libre y el tiempo liberado. Se considera **tiempo libre**, al periodo de tiempo no sujeto a obligaciones Sin embargo, durante el tiempo libre, se realizan una serie de actividades que aunque no sean laborales, se pueden considerar obligatorias, tales como

las tareas domésticas, hacer la compra o realizar desplazamientos. Por otro lado, el **tiempo liberado** es la parcela de tiempo en la que la persona no tiene que realizar ninguna actividad de forma obligatoria y se encuentra en disposición de elegir libremente lo que desea realizar. Teniendo en cuenta esta distinción, Cuenca (1999) establece que el ocio surge cuando se realizan las actividades satisfactorias y gratificantes que posibilita el tiempo liberado, elegidas de forma libre y por uno mismo y gestionadas de una manera autónoma.

Todas las definiciones coinciden en resaltar la importancia de que el ocio es tiempo para uno mismo, que se elige de manera autónoma y se utiliza para el disfrute de la propia persona. También cabe resaltar, que el ocio se considera además, un vehículo para el desarrollo de la persona en todos sus niveles: afectivo, social y cognitivo.

2.2 Educación en Ocio

La educación en ocio es un tema sobre el que se ha debatido mucho, sobre todo en los últimos 30 años. La Asociación Internacional WLRA (World Leisure & Recreation Association) ha dado buena cuenta de ello, organizando congresos por todo el mundo y llegando a acuerdos que quedan reflejados en distintas Declaraciones y Cartas, entre las que se encuentran: la Declaración de Malta sobre el Derecho del Niño al Juego, la Carta sobre Tiempo Libre Pedagógico de la Asociación Europea de Ocio y Recreación o la Carta sobre Ocio de la Asociación Mundial de Ocio y Recreación.

Fundada en 1952, la WLRA es una asociación no gubernamental mundial de personas y organizaciones dedicadas a descubrir y fomentar las mejores condiciones para que el ocio sea la fuerza que permita el crecimiento, el desarrollo y el bienestar de las personas. Para que esto sea posible, el acceso a un ocio que ofrezca experiencias significativas tiene que ir unido al esfuerzo realizado por los distintos agentes implicados. Dichos agentes van desde los responsables en políticas de ocio, deporte y educación, hasta los profesionales que se dedican a impartir distintas actividades relacionadas con el ocio y el deporte, tanto del sector público como del privado.

Desde esta perspectiva, en el seminario de WRLA sobre Educación del Ocio, celebrado en Jerusalén en agosto de 1993, se redactó una Carta para informar a los gobiernos, a las organizaciones no gubernamentales e instituciones educativas sobre el significado y los beneficios del ocio y la educación para y en el ocio. Asimismo, esta

Carta incluye los principios bajo los cuales se desarrollan las políticas y estrategias de la educación del ocio.

A pesar de su antigüedad, se trata de un documento importante, porque es la primera vez que varios países se ponen de acuerdo en que sus instituciones promuevan los beneficios del ocio y promuevan su desarrollo y aprendizaje.

En lo referente al ocio, esta Carta considera que el ocio es un área específica de la experiencia humana que tiene sus beneficios propios, tales como la libertad de elección, la creatividad, la satisfacción o el disfrute y el placer. El ocio, comprende formas de expresión o actividad amplias cuyos elementos son tanto de naturaleza física como intelectual, social, artística o espiritual.

Dicha Carta, también establece que el ocio es un vehículo importante para el desarrollo personal, social y económico y, por lo tanto, es un aspecto importante para la mejora de la calidad de vida. En la misma línea, dice que las personas consiguen su máximo potencial de ocio cuando participan en las decisiones que determinan las condiciones de su ocio, aunque no hay que olvidar que estas decisiones pueden verse afectadas por factores políticos, económicos, sociales, culturales y medio ambientales, los cuales pueden aumentar o dificultar el ocio.

El ocio es un derecho humano básico, como la educación, el trabajo y la salud, y nadie debería ser privado de este derecho por razones de género, orientación sexual, edad, raza, religión, creencia, nivel de salud, discapacidad o condición económica.

La educación en ocio, parte de la premisa de que el objetivo básico de la educación es desarrollar valores y actitudes de las personas y dotarles del conocimiento y habilidades que les permitirán sentirse más seguros y obtener un mayor disfrute y satisfacción en la vida. Este principio implica que la educación es relevante para el desarrollo del individuo como miembro totalmente partícipe de la sociedad, así como para la mejora de su calidad de vida. Del mismo modo, se destaca que es un proceso continuo de aprendizaje que incorpora el desarrollo de actitudes, valores, conocimiento, habilidades y recursos de ocio.

Por otro lado, la educación en ocio ha sido reconocida como parte del campo de la educación pero no ha sido puesta en práctica ampliamente, relegándola a un segundo plano, ya que ha sido percibida únicamente como una parte importante del proceso de socialización, pero no como un ente en sí mismo. Por este motivo se destaca también la

importancia de incluir estructuras interdisciplinarias que desarrollen modelos que provean servicios de ocio integrados e innovadores.

Partiendo de esta distinción, Cuenca (1999) diferencia entre la educación personal de ocio, presente a lo largo de toda la vida; la educación comunitaria del ocio y la educación de profesionales del ocio.

Así, el objetivo de la **educación personal del ocio** es el perfeccionamiento, mejora y satisfacción vital de los educandos, sin dejar de lado el desarrollo de valores individuales específicos y el desarrollo de valores sociales y comunitarios. Este tipo de educación defiende por tanto, el desarrollo de una persona libre e independiente, pero también integrada y solidaria con las demás.

El objetivo de la **educación comunitaria**, sería parecido al anterior, salvo por el hecho de que su objetivo no es cada persona, sino el conjunto de la comunidad. Sin olvidar la importancia del desarrollo personal, busca el cambio de actitudes y hábitos comunitarios en beneficio un aumento de la calidad de vida de la comunidad.

Finalmente, la **educación de profesionales del ocio** es un apartado educativo específico centrado en la formación adecuada de los profesionales del ocio. Todo profesional del ocio debe conocer los planteamientos generales de la educación personal y comunitaria del ocio, así como la relación de éstas respecto a su área de especialización y formación.

Cuenca (2000) también expone los principios de ocio desde una perspectiva humanista: vivencia, libertad, satisfacción y autotelismo.

La **vivencia** de ocio entendida como una necesidad de autorrealización, forma parte del proceso de personalización de cada cual. Esta es una afirmación que se basa en la experiencia, dado que el ocio nos permite acceder al mundo de la imaginación y de la creatividad, además de introducir en nuestra cotidianidad alegría, disfrute y diversión. La intervención en educación del ocio deberá posibilitar experiencias que impliquen variedad, que faciliten generar diferentes intereses y vivir experiencias de ocio distintas, potenciando el valor de lo cotidiano ya que es allí donde se ubican vivencias de ocio relacionadas con las dimensiones lúdica, creativa, ambiental-ecológica y solidaria. Por ello, la educación del ocio debiera ser una vivencia integral y relacionada con el sentido de la vida y los valores de cada uno.

La máxima expresión de autonomía de la persona es la capacidad de autoorganización y autodeterminación, la posesión y el uso efectivo de la **libertad**. Por eso, Cuenca (2000) establece la libertad como uno de los principios de la educación de ocio. En este sentido, se puede distinguir entre la libertad *de* y la libertad *para*. En el primer caso, indica ausencia de coacción, independencia respecto a los posibles obstáculos de una acción. En el segundo caso, la libertad tiene un sentido positivo de capacidad, de autodeterminar nuestras acciones, es decir, de elegir en cada momento la obra o el modo de obrar que se considere mejor entre las distintas posibilidades que la situación ofrece; esta libertad tiene un sentido positivo, que puede considerarse como principio de actividad y se expresa como libertad para. La educación de la libertad tiene su expresión más clara en el desarrollo de la capacidad de elección. Enseñar a elegir o educar para elegir bien es un objetivo de la educación personalizada. La pedagogía del ocio también debe considerar este objetivo e intentar superar los factores de reducción de la libertad originados por distintas circunstancias. Teniendo en cuenta todo ello, la educación del ocio debe proporcionar una autonomía cada vez mayor a la persona, que debe desarrollarse en una atmósfera de libertad. No debe determinar, sino estimular y abrir caminos. Tampoco imponer ni dirigir, sino favorecer y apoyar. Es decir, la pedagogía del ocio tiene que ofrecer ayuda para que las personas sean capaces de aprovechar las oportunidades que les vienen dadas con el ocio, sin sucumbir en sus peligros y superando las limitaciones que recortan su libertad.

Por otro lado, la educación del ocio ha de ser **satisfactoria** para quien la recibe. La satisfacción no está reñida con el esfuerzo, ni debe confundirse con lo meramente placentero. La práctica de la educación del ocio deberá permitir que la persona aprenda a divertirse mejor aumentando su potencialidad experiencial positiva. La acción educativa propia de la Pedagogía del Ocio debiera tender a hacer gratificante el proceso y los resultados. Se trata de no perder de vista un cierto espíritu de reto y superación. De ahí que se entienda que la satisfacción en los resultados se refiera, sobre todo, a la autosuperación individual y, en una escala menor, a una superación del grupo. El principio de satisfacción se corresponde, a la hora de la práctica, con un aprendizaje grato y con el ajuste entre expectativas y realidad.

Finalmente, Cuenca (2000) introduce el término **autotelismo** para referirse a que el ocio no es un medio para conseguir algo, sino un fin en sí mismo. En una época como la actual, el ocio autotélico, proporciona una plenitud que puede dar más libertad y

felicidad que la conseguida por los efectos de algunas acciones meramente utilitarias. La actuación educativa debe ir orientada a que la persona sea capaz de apreciar y cultivar el ocio por su valor autónomo, en cuanto bienestar desinteresado. Como pauta de acción educativa no debiera olvidarse que cada experiencia es valiosa en sí misma y también es un reto de autosuperación respecto a la anterior.

Cuenca (2006) también realiza una reflexión acerca de la concepción de la educación del ocio. Para ello comienza haciendo una distinción entre educación del ocio y pedagogía del ocio. La diferencia radica en que la **educación del ocio** reivindica la libertad de la persona, así como su responsabilidad y generosidad. Se trata por lo tanto en poner en un primer plano la satisfacción de la persona por delante de la utilidad del ocio. Cuando este proceso educativo se hace sistemático y se hace posible su estudio como una disciplina más, hablamos de **pedagogía del ocio**.

Teniendo en cuenta esta perspectiva, la educación en ocio enfatiza la importancia de lo persona y de las vivencias que el ocio le aporta. El ocio ha pasado de ser una mera oferta de actividades a ser una reflexión acerca de los procesos personales de cambio, otorgando más importancia al desarrollo de destrezas y actitudes, así como a los valores que se promueven. En este sentido, cada persona es responsable de su ocio, ya que se trata de una vivencia personal que trata de relacionar las experiencias de ocio con los valores en los que apoyamos nuestra visión de la vida.

2.3 Ocio y autismo

Ruskin (1986) sostiene que todas las personas, al margen de su condición de vida, deberían tener derecho a desarrollar sus capacidades humanas en primer término. Este concepto profundamente insertado no es menos válido para personas con discapacidad. Cada vez es más evidente que las personas con discapacidad pueden beneficiarse de su participación en actividades de ocio. A partir de estas experiencias, las personas son impulsadas para vivir de forma más satisfactoria y productiva que cuando estas oportunidades no les son accesibles.

Como ya se ha dicho en apartados anteriores, el ocio es muy importante para el desarrollo integral de las personas, sea cual sea su condición personal. Trasladado a la

idiosincrasia de las personas con autismo, el ocio les permite desarrollar ciertas habilidades que no se trabajan tanto en la escuela.

Pero antes de entrar en las particularidades que tiene el ocio para las personas con autismo, se debe hacer una pequeña consideración. Tal y como apuntan Usobiaga y Moral (1997), el tiempo libre para la persona normal es ese tiempo que ocupamos con actividades, pero libre de las exigencias del trabajo o del estudio. Es un tiempo que normalmente destinamos a desarrollar nuestras aficiones, compartirlo con nuestros amigos, descansar y divertirnos. En contraposición, las personas con autismo, entienden el tiempo libre como el tiempo en el que están libres de las exigencias habituales. Este es el único punto que comparten con nosotros, ya que no conciben el ocio como una forma de desarrollar aficiones o forjar amistades. Es por esto que se les debe educar en el ocio, para que puedan disfrutarlo en todas sus dimensiones y no sólo como una liberación del trabajo habitual.

A la hora de plantear el tiempo libre con personas autistas, hay que tener en cuenta una serie de condiciones que se deben tener presentes a la hora de desarrollar un **plan de ocio**. En primer lugar, para poder hablar de tiempo libre, debemos tener noción del propio concepto de tiempo. Para las personas con autismo el tiempo no existe, ya que no tienen interiorizado ese concepto. Ellos entienden el tiempo de dos maneras diferentes, o bien como la premura de lo que quieren obtener, o bien como la sucesión de hechos ritualizados que forman parte de una sucesión de acontecimientos (Usobiaga y Moral, 1997). Así por ejemplo, el tiempo de los autistas viene determinado por las tareas que tiene que realizar a lo largo del día. Además, los días de la semana, vienen marcados por lo que se hace cada día de ellos, por ejemplo, si ese día se va a natación o si se va a visitar a la familia. Del mismo modo, las personas autistas no reconocen la subjetividad del tiempo. Con esto nos referimos a que no es lo mismo estar quince minutos esperando en urgencias que estar esos quince minutos haciendo algo que nos gusta. Aunque el tiempo sea el mismo, subjetivamente pasa más deprisa el tiempo que invertimos haciendo algo que nos agrada, que el tiempo de espera. Para ellos, el tiempo es siempre igual (Usobiaga y Moral, 1997).

Si nos centramos en los objetivos que tiene el tiempo de ocio, quizá el que más pueda llegar a cumplir una persona autista es el de la **afición**. Definida por el

diccionario de la Real Academia Española (2014) se entiende por afición “Inclinación, amor a alguien o algo.” Las personas con autismo se caracterizan por tener gustos muy restringidos e incluso muchas de ellas tienen un objeto autístico con el que juegan siempre de la misma manera. Ese amor desmesurado por ciertos objetos e intereses, podría considerarse como su afición (Usobiaga y Moral, 1997).

A través de la educación en ocio, lo que se pretende es, partiendo de esos intereses, ampliarlos mediante el diseño de actividades que le resulten atractivas. Teniendo en cuenta siempre el proponer objetivos intermedios para poder ir alcanzándolos poco a poco hasta ampliar sus intereses o la manera de relacionarse con su objeto autístico.

Otro de los objetivos que persigue el tiempo de ocio es el factor socializador. Al ser el autismo un espectro amplio que abarca diversos grados, podemos encontrar desde personas que se aíslan completamente, personas que se relacionan poco y únicamente con personas adultas, personas que necesitan ayuda para iniciar una relación con sus iguales o personas que tienen dificultad para comprender las sutilezas sociales. La falta de comprensión y reconocimiento de las emociones, les impide en la mayoría de ocasiones ser empáticos, perdiendo así la oportunidad de intercambiar ideas con otras personas. Si bien desde la escuela se trabaja y se hace mucho hincapié en el reconocimiento de emociones, desde la educación en el ocio dirigida a personas autistas, lo que se intenta es ampliar los límites de relación, respetando siempre su espacio personal y no interfiriendo bruscamente en él (Usobiaga y Moral, 1997).

Finalmente Usobiaga y Moral (1997) establecen que hay que tener en cuenta que, tal y como nombramos al principio de este apartado, las personas autistas no tienen la noción de tiempo de ocio, si no que es un tiempo en el que debemos de tener planeadas y estructuradas actividades que permitan rellenar ese tiempo, pero a su vez, las liberen de la carga que supone el trabajo en el aula o en los diferentes programas. Asimismo, este tiempo se utiliza como factor de normalización, tanto para la persona autista como para la familia, quien dispone también de un momento libre para disfrutar de su tiempo.

3. EL USO EFECTIVO DEL OCIO CON PERSONAS AUTISTAS

El ocio en sí mismo constituye una actividad completa que nos proporciona bienestar tanto físico, como psicológico, permitiendo además, que las personas nos desarrollemos a todos los niveles, afectivo, social y cognitivo.

Para las personas con autismo, el ocio es una buena herramienta para trabajar y profundizar en aspectos que en la escuela se pueden quedar cortos, bien sea por cuestiones de organización, tiempo o recursos. En este caso, el ocio no debe tomarse como contraposición del trabajo en la escuela, porque, como bien hemos nombrado antes, las personas autistas no tienen la misma conciencia de tiempo de ocio que el resto de personas. La escuela y las actividades propuestas para el tiempo de ocio deben complementarse para que las personas con autismo desarrollen todo su potencial.

En la mayoría de los casos, las personas con TEA son incapaces de realizar una planificación adecuada de su tiempo libre, pero cuando les facilitamos su acceso disfrutan y obtienen el mismo provecho que el resto de las personas. Es por ello, por lo que debemos prestar especial atención a este ámbito y ofrecerles los apoyos adecuados para que realicen una utilización provechosa y enriquecedora de su tiempo libre, partiendo de una oferta de actividades que se adecue a sus gustos e intereses y que promueva, ante todo, su integración en la comunidad. Esto implica contemplar todos los ámbitos y momentos en los que el resto de personas disfruta de su tiempo libre: actividades diarias, fines de semana, vacaciones...

Será preciso, por un lado, organizar y promover actividades de ocio, deporte y cultura adaptadas, y por otro, favorecer su participación y acceso a las actividades estándar que se llevan a cabo en la comunidad. Se trata de ofrecer experiencias de ocio que permitan a las personas autistas ampliar sus intereses. Estas experiencias, se pueden dar en múltiples lugares: en los propios centros educativos (actividades extraescolares, excursiones, salidas), en distintas asociaciones o en el propio hogar, con la familia.

3.1 Actividades de ocio en los centros educativos

La escuela es uno de los lugares donde los niños pasan más tiempo durante su infancia, por lo que es aquí donde crecen, se desarrollan y empiezan a forjar su personalidad y establecer amistades. En este sentido, las actividades de ocio que se realizan en el centro escolar son determinantes para que los niños se desarrollen en todos los ámbitos, social, afectivo y cognitivo.

La importancia del ocio y de los aprendizajes no formales, son igual de importantes que las materias curriculares. Por eso, desde los centros se ofertan diferentes **actividades extraescolares** relacionadas con el deporte o las artes tales como fútbol, baloncesto, patinaje, baile, teatro, ajedrez o pintura.

La importancia de estas actividades para los alumnos autistas recae sobre todo, en la socialización con el resto de compañeros y en la integración en las actividades del centro. También son importantes para ampliar sus intereses y proporcionarles nuevas alternativas de ocio.

En esta misma línea, también encontramos en la escuela las **salidas o excursiones**, que se realizan dentro del horario lectivo y que unen el ocio y el aprendizaje. En dichas salidas, los alumnos tratan temas vistos en clase y extrapolan sus conocimientos a entornos naturales y próximos a ellos. En este caso, aunque prima la carga del aprendizaje frente a la del ocio, se puede decir que los alumnos experimentan una experiencia gratificante y motivadora, por lo que también puede considerarse una situación de ocio.

Asimismo, las salidas o excursiones están elegidas especialmente para que los alumnos aprendan a la vez que se divierten. Para ello cuentan con actividades adaptadas a su edad y sus gustos que son fruto de la experiencia y el duro trabajo de las personas especializadas que las llevan a cabo.

3.2 La experiencia de un aula TEA en un centro público

Hay que tener en cuenta también el nivel en el que se encuentran escolarizados los alumnos, ya que no se trabaja de la misma manera con alumnos escolarizados en infantil, primaria o secundaria. En cuanto al ocio en la escuela se refiere, este tiene una importancia mayor en educación infantil, ya que cuando pasan a primaria existe una mayor carga lectiva y el peso del aprendizaje recae en las materias, restando tiempo a la realización de actividades lúdicas. Conforme se va subiendo de nivel, el ocio aparece menos en horario lectivo dentro del aula.

Referente a este asunto, establecí contacto con Ana (nombre ficticio utilizado por razones de confidencialidad), profesora y coordinadora del aula que recibe alumnos con TEA en un colegio público de Zaragoza. Ana es la profesora encargada de

desarrollar y coordinar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos alumnos tanto en infantil como en primaria.

Respetando la metodología TEACCH y Peana, Ana tiene el aula dividida en varios rincones. Varios de estos rincones están destinados a actividades lúdicas como por ejemplo el rincón de la biblioteca, el de los puzles o el de los juguetes. La característica esencial del método TEACCH (abreviación en inglés de *Tratamiento y Educación de niños con Autismo y Problemas de Comunicación relacionados*), es una educación estructurada, que aprovecha las capacidades visoespaciales de estos alumnos, permitiéndoles procesar mejor la información y ofreciéndoles la ventaja de ser autónomos, no solo en la realización de tareas sino en el cambio de una tarea a otra.

Este programa fue creado por Schopler y Reichler ya en el año 1972, convirtiéndose en el primer programa que ofrecía servicios y tratamiento tanto a las personas con autismo como a sus familiares. Actualmente, es uno de los métodos más utilizados en todas las escuelas y hogares que albergan este tipo de niños.

Los elementos importantes del programa son los siguientes:

- Enseñanza estructurada.
 - Estructuración física y organización del aula. Con una organización clara y precisa se pretende que la enseñanza sea clara y accesible, facilitando el trabajo autónomo del alumno y evitando posibles distracciones. Con esta organización el alumno entiende mejor las situaciones y qué es lo que se espera de él, reduciendo de este modo, la ansiedad del alumno y las posibles distracciones que lo alejen de la tarea.
 - Horarios y agendas visuales. Ofrecen al alumno la posibilidad de “predecir” lo que sucederá después, evitando así la ansiedad y ayudándoles a comprender lo que vendrá después.
 - Sistemas de trabajo. Se les dan unas pautas e instrucciones claras sobre lo que tienen que hacer en cada actividad tipo, aprendiendo a trabajar sin la supervisión del adulto y ganando en autonomía.
 - Informaciones visuales. Cada tarea debe estar estructurada y organizada visualmente para facilitar su entendimiento por parte del alumno. Muchas de las actividades de los libros de texto, han de ser adaptadas ya que tienen gran carga de estímulos visuales que los distraen de la tarea principal, en vez de ayudarles.

- Rutinas y actividades secuenciadas. La rutina y la repetición es lo que más va a ayudar a estos alumnos a ser cada vez más independientes. Además, la secuenciación de actividades le va a ayudar a saber exactamente lo que tiene que hacer y cuándo ha terminado.
- Enseñanza uno a uno. Los nuevos aprendizajes se realizan de manera individual, junto con el profesor, pudiendo más adelante, trabajar en parejas o en pequeño grupo.
- El juego. Entendido como vehículo para el aprendizaje y el desarrollo personal y como fin en sí mismo. El niño debe aprender a jugar de manera intencional desarrollando en primer lugar la conducta sensoriomotriz repetitiva para después seguir con la exploradora, los juegos de causa-efecto, las rutinas simples y finalmente alcanzar el juego simbólico

El sistema PEANA (Proyecto de Estructuración Ambiental en el aula de Niños con Autismo) se basa en la utilización de claves visuales que pretenden ordenar y organizar el tiempo y el espacio.

La ordenación del espacio abarca desde la propia organización del aula en distintos rincones, hasta la disposición de los materiales dentro de la misma. El espacio queda dividido de manera visual con líneas en el suelo que marcan los rincones o estanterías y biombos que separan los espacios. Así el niño con autismo sabe que si le toca leer lo hará en un determinado espacio y si le toca matemáticas lo hará en otro. En cuanto al trabajo autónomo que puede hacer el niño, se organiza en distintas bandejas, estructurando así la tarea. Para que el alumno tenga clara esta organización espacial, se utilizan claves visuales realizadas con pictogramas, que favorecen la autonomía del niño.

En cuanto a la organización del tiempo, todas las actividades que se van a realizar durante el día han de estar señalizadas en la agenda visual, que puede ser tanto individual como de grupo. Por otro lado, las actividades o tareas se pueden descomponer o secuenciar para que resulten más sencillas e ir aumentando el nivel de dificultad y se pueden introducir adaptaciones y ayudas si es preciso.

Ambos métodos se basan en los siguientes objetivos, los cuales se suelen utilizar juntos para maximizar las oportunidades de éxito de los niños con autismo:

- Adquirir un grado de autonomía, autorregulación y autodirección personal lo más elevado posible, disminuyendo así la dependencia de la persona con autismo e incrementando sus posibilidades de que se sienta y sea eficaz.
- Aumentar la libertad, espontaneidad y flexibilidad de la acción, así como su funcionalidad y eficacia.
- Desarrollar y reforzar las competencias comunicativas, como son las expresivas (denominación, petición, señalar) y las comprensivas (seguimiento de órdenes e instrucciones sencillas).
- Comprender nociones temporales y espaciales básicas.
- Disminución de los niveles de ansiedad.
- Mayor participación en la vida del grupo.

Retomando el tema del ocio, y siguiendo con las pautas establecidas por los métodos anteriormente expuestos, Ana hace una clara distinción entre el juego y el ocio en educación infantil y en primaria.

En educación infantil, los niños de tres años, recién llegados a la escuela, tienen un tiempo destinado al ocio dentro de su horario lectivo. Cuando llega ese momento, se acercan al rincón de los juguetes y eligen el juguete o el juego con el que quieren jugar. Como muchos de estos niños tienen graves dificultades con el lenguaje y la expresión, hay una tira gráfica donde ellos tienen que poner la foto o el pictograma, en función del nivel de abstracción, y llevársela a la profesora, en este caso es Ana, quien la lee o les ayuda a leerla.

Como tienen tendencia a elegir siempre lo mismo, Ana iba guardando aquellos juguetes que más les gustaban (generalmente aquéllos de causa-efecto, los que giraban, y los que tenían luces y sonidos en general). Además de estos juegos, en el rincón tienen otros como los típicos juguetes de construcciones, muñecos, animales domésticos y salvajes, medios de transportes, el tren de Pocoyó..., los cuales utilizaban con láminas debajo de carreteras, aparcamientos, casitas a modo de granjas, etc. Como elegir les costaba muchísimo cuando son pequeños, Ana intercalaba juegos individuales con juegos en grupo.

En palabras de Ana, en Primaria, no queda demasiado tiempo para el ocio, por lo que la tutora deja en manos de la auxiliar, los compañeros y el maestro de educación

física la regularización de los juegos. Si queda tiempo, al final de trimestre, al haber menos carga de las asignaturas, sí que se realizan actividades de ocio en el aula.

Al tratarse de un aula TEA en la que coinciden alumnos de infantil y primaria, los juegos colectivos se aprovechan sobre todo para trabajar la transición a contextos cotidianos, realizar juego simbólico y trabajar también la desensibilización táctil. Algunos ejemplos de estos juegos son: poner la mesa (juego simbólico con los cacharritos de las cocinitas), vestir a muñecos o la peluquería (peinar, secar, hacer como que cortan el pelo). También jugaban a los médicos, ya que les tenían miedo, y se les pretendía ir familiarizando con los objetos, tocándoles los oídos, auscultando para respirar, poniéndoles termómetros en las axilas, inyecciones, etc. De esta manera, al ser físicamente muy sensibles al tacto y tener que estar continuamente recibiendo atención médica (pediatras, fisioterapeutas, estimulación temprana...) se iban acostumbrando y se realizaba una desensibilización táctil.

Posteriormente y conforme van creciendo, se comienzan a trabajar los juegos reglados, comenzando con los de pelota, como el baloncesto o los bolos y siguiendo con los juegos de mesa como el dominó, el memory, la oca, el tres en raya, el bingo o las cartas.

En el aula también se trabajan otras situaciones de ocio, como son el cine, en el que se trabaja la compra de entradas, la búsqueda de butacas y hacer y comer palomitas de microondas acompañándolo de bebidas. Asimismo se realizan talleres de alimentación considerando a la cocina como un hobby y aprovechando para iniciar algunos conocimientos. Por ejemplo, hicieron un taller de elaboración de brochetas, donde los mayores trabajaban el seguimiento de instrucciones y los más pequeños, trabajaban las series.

Además, en el aula también se trabajan las manualidades para días especiales (Halloween, Navidad, día del padre y de la madre) que pueden considerarse una forma más de ocio, porque amplían sus intereses.

Como se ha nombrado en la parte teórica de este trabajo, las personas con autismo tienen problema en el desarrollo de las conductas y habilidades sociales. Tienen déficits en reciprocidad socioemocional, lo que significa que tienen un fallo para iniciar la interacción social o responder a ella. Por otro lado, tampoco saben reconocer

emociones ni manejan las habilidades no verbales, lo que dificulte enormemente entablar conversaciones o hacer amistades.

Las actividades desarrolladas en el aula TEA, están diseñadas para ayudar a los niños con autismo a crear vínculos entre ellos y con los demás, integrándolos de una manera positiva dentro de la comunidad educativa y favoreciendo la ayuda mutua entre iguales. Asimismo les ofrecen la posibilidad de disfrutar de un rato sin carga lectiva, permitiéndoles descansar de las actividades del aula.

3.3 Actividades de ocio con la familia. Una propuesta para el juego dentro de casa.

Entendiendo el ocio como el tiempo libre de carga laboral, escolar o cualquier otra obligación, cuando los niños llegan a casa, es el momento ideal para iniciarlos en el ocio.

Como se ha señalado anteriormente, las personas con autismo no tienen una noción del tiempo como la podemos tener nosotros, por lo que tampoco se podría hablar de tiempo de ocio propiamente dicho. Lo que sí que pueden hacer las familias, es planificar ese tiempo para proporcionarles actividades que les permitan acercarse a una forma de ocio más natural. Con esto nos referimos a que a pesar de que las actividades o los juegos estén planificados, que se hagan exclusivamente para divertirse y disfrutar de ese tiempo con la familia.

En la entrevista con Ana, la coordinadora del aula TEA, abordamos este tema y me comentó que hay que aconsejar y asesorar convenientemente a las familias para que puedan educar en ocio a sus hijos, abriendo un abanico de nuevas posibilidades. Ella en concreto les anima a que acudan a ludotecas y sobre todo, que fomenten el ocio con hermanos, primos y familia en general.

Si hablamos del ocio en casa, lo más común es pensar en el juego. Se trata de una actividad que los niños pueden hacer solos, pero lo más común es que jueguen con otros niños o lo hagan con la familia.

Para saber cómo manejar el juego en casa, Ana recomienda el libro de Cornago, Navarro y Collado (2013) “Manual del juego para niños con autismo. Del cucutrás al juego simbólico”. Se trata de un libro que contiene actividades, materiales y estrategias para trabajar el juego con los niños autistas, tratados desde la experiencia de una madre.

En este libro aparecen unas explicaciones breves y sencillas que junto con los ejemplos aportados de la experiencia de la autora Ana Isabel como madre, ayudan a los

padres a entender las distintas etapas de desarrollo de las habilidades del juego, que van desde el uso de juguetes sencillos, hasta los juegos con otros niños, el juego representativo y el juego simbólico.

Las personas con autismo, presentan alteraciones tanto en el área de ficción e imaginación, cómo en las áreas social y comunicativa, implicadas también en el juego. Trabajar de forma explícita y sistemática el juego, va a repercutir en dichas áreas, mejorando su desarrollo. El juego se convierte por lo tanto, en una herramienta de aprendizaje para el niño y forma parte de su desarrollo, por lo que se deberá adaptar cada juego, a las características concretas del niño. De este modo se consigue desarrollar tanto su capacidad de jugar, y de hacerlo cada vez de forma más compleja, como la mejora de la socialización y la comunicación.

Muchos de los comportamientos de estos niños son, en su gran parte, una herramienta de defensa ante lo que no controlan. Por ello, los puntos que se mencionan a continuación tratan del desarrollo de los tres primeros niveles de comunicación que abarcan la atención y el entendimiento mutuo y la comunicación temprana, ya que es un área que tienen muy afectada.

Cornago y cols. (2013) resaltan la importancia de **tratar las acciones del niño como si fueran intencionales y llenas de propósito**. Esto significa que acompañaremos al niño en cualquiera de sus acciones e iremos verbalizándolas y dándoles importancia. Por ejemplo, si el niño está sujetando algo, le daremos un objeto similar par que lo sujete y luego otro y otro. Si este se le cae o lo suelta, lo cogeremos y se lo volveremos a poner en la mano, diciéndole “Toma, que se te ha caído esto.” De este modo, estaremos abriendo un canal de comunicación, que él podrá seguir si recibe el nuevo objeto que le damos, o podrá rechazar negándose a cogerlo. Aunque no se exprese de forma verbal, el canal de comunicación ya está abierto y el niño empieza a relacionar estas acciones con formas de comunicación.

También es muy importante que el adulto que interaccione con el niño se coloque frente a él. De este modo podremos ver sus expresiones y él las nuestras, además de incrementar el contacto visual y él cara a cara. Así, aunque el niño nos coja la mano y la utilice como prolongación de la suya propia, al vernos cara a cara podrá **diferenciar nuestras acciones de las suyas**.

En este libro se recomienda **tener juguetes sensoriales, juguetes de cuerda o de causa-efecto**, ya que serán los propios juguetes los que le sirvan de estimulación por

sí solos. Además, será más fácil mantener su atención. Pero no hay que abusar de este tipo de juguetes, ya que lo que queremos es que se incorpore al juego con otras personas. Por eso, se utilizan sólo durante los primeros pasos de la interacción, para lograr su atención y comenzar a trabajar con ellos cuando la tengamos.

También es muy importante **estimular la exploración y las elecciones del niño**, para que éste pueda comenzar a hacer cosas por su cuenta, así como **ayudarle a hacer lo que quiere hacer**. Por ejemplo, en juegos estructurados que le podemos presentar, tales como meter una canica en un agujero e ir contando los puntos, podemos ayudarle poniendo nuestras manos sobre las suyas y ayudándole a lanzar la canica. O si está alineando objetos, podemos ayudarle dándole los objetos que colocar.

También es interesante **ponerle nuevos retos al niño, darle problemas para solucionar** como por ejemplo, ponernos en medio de su camino, cambiarle el lápiz de sitio o darle los zapatos equivocados. De esta manera, el niño deberá verbalizar si necesita ayuda y aprenderá a realizar nuevas tareas.

Por otro lado, es conveniente **dar nuevos significados a los comportamientos antiguos y a las estereotipias**. Por ejemplo si el niño da vueltas sobre sí mismo, le cogemos de las manos y comenzaremos a bailar con él. De este modo, el movimiento que en un principio no tiene significado, adquirirá un sentido y abrirá las puertas a los significados simbólicos. En esta misma línea, debemos intentar **aumentar los juegos simbólicos e imaginarios**, instándoles a expresarse de una forma abstracta. Por ejemplo, se puede jugar a ser cocineros, para lo cual, utilizaremos los cacharritos de la cocina y los utilizaremos como si fueran de verdad. Poco a poco, iremos aumentando la interacción con el adulto o con otros niños, proporcionándole herramientas o claves verbales, para que pueda desenvolverse en la actividad. En el caso de las cocinitas, por ejemplo, un niño puede ser el camarero y otro el comensal.

Para fomentar todas estas interacciones, debemos tratar de **conseguir la atención del niño y ser muy persistentes y repetitivos**. Además, aprovecharemos el juego para **ampliar sus intereses y redirigirlos hacia otras actividades**. Así por ejemplo, si le gusta alinear objetos, podemos cambiarle los objetos, o hacer que los coloque en forma de círculo. También, si le gusta hacer rodar las ruedas del coche, podremos hacer que juegue con él arrastrándolo por un circuito.

Por otra parte, los autores ofrecen una serie de recomendaciones que no conviene pasar por alto, como es el caso de recordar que las personas autistas tienen **dificultades para entender las expresiones faciales y otras señales sociales**, por lo que es aconsejable trabajar las emociones a partir de la imitación o su visualización en fotos o dibujos dependiendo del nivel de abstracción.

Igualmente, como presentan dificultades en el área del lenguaje y la comunicación, hay que evitar **una sobrecarga verbal**. Al comunicarnos con el niño, debemos hacerlo de una forma clara y concreta, utilizando frases cortas y evitando los dobles sentidos, sarcasmos o apodos cariñosos, ya que los autistas **entienden el lenguaje de forma literal**.

Finalmente, **hay que evitar tomarse una mala conducta como algo personal** contra el adulto. Las personas autistas tienden a ser egocéntricas, debido a su falta de empatía y a las dificultades que tienen para comunicarse. Por regla general, las conductas disruptivas son fruto de la frustración que sienten al tener que realizar esfuerzos constantemente, durante toda su vida, ya que diariamente se enfrentan a experiencias que puedan ser confusas, desorientadoras o generadoras de miedo.

A partir de estas indicaciones, los autores exponen diferentes tipos de juego que hay que ir enseñando poco a poco, como los que se presentan a continuación y que se ordenan de menor a mayor dificultad:

- Juego interactivo: los juegos que se realizan interactuando con el adulto. Se trata de juegos muy sencillos y con un componente motor: hormiguitas, cucu-trás...
- Juego funcional: jugar adecuadamente con los juguetes: hacer pompas en lugar de girar el pompero, rodar el coche en vez de girar las ruedas, etc.
- Juego recíproco: Jugar con otra persona intercambiando un objeto (por ejemplo lanzarse una pelota)
- Juego de reglas: juegos de dos o más participantes en los que hay que seguir unas normas: bolos, juegos de mesa....
- Juego simbólico: juego de ficción, juego imaginativo.

Asimismo, los autores proponen una serie de indicaciones y aspectos a tener en cuenta a la hora de diseñar y proponer las actividades de juego:

- a) **Interacción básica**, teniendo en cuenta que la presentación del juego ha de hacerse de forma muy atractiva, divertida y motivadora. Se debe intentar que el juego se convierta en una experiencia positiva y en un intercambio en el que tanto el niño como la persona que lo acompaña en el juego se diviertan. Tampoco se le debe comparar con otros niños, ni frustrarse cuando se encuentre estancado en una etapa, evitando manifestar desagrado o decepción al niño. Por ello es muy importante que se festeje siempre cada logro, y se acompañe con palabras de ánimo, tales como “¡Lo has hecho muy bien!” o “¡Genial!” aunque el avance sea pequeño.
- b) **Trabajar el contacto corporal** con diferentes juegos como por ejemplo rodar por encima de distintos materiales o realizar masajes corporales.
- c) **Imitación de los juegos del niño y aprovechar sus intereses para darles sentido**. Por ejemplo, si a un niño le gusta abrir y cerrar las puertas una y otra vez, se puede aprovechar esta acción monótona y nada funcional para crear nuevas actividades a partir de esa. Así, cuando el niño abre la puerta, encuentra al adulto en el otro lado y le dice “abierto” y cuando se cierra dice “cerrado”. A partir de ahí se pueden establecer turnos para que sea el niño quien diga las palabras o se puede introducir el llamar a la puerta y decir “toc-toc, ¿Quién es?”.
- d) **Imitación de forma estructurada**. Los niños con autismo son capaces de realizar muchas de las tareas que tienen que ver con la imitación. Lo que puede que no tengan tan claro es lo que se espera de ellos. Lo más difícil es aprender el proceso de imitación y que esa imitación se pueda aprovechar para aprender cosas nuevas. Se empezará con las maneras más fáciles de imitar, y se progresará después a formas más difíciles. Es conveniente trabajar en un sitio en el que no haya muchos estímulos que puedan distraer al niño de la tarea aunque a veces es adecuado el uso de objetos que le gusten al niño para captar su atención y motivarlo: pompas de jabón, matasuegras, molinillos, juguetes con luz, etc.
- e) **Construir bajo orden**. Se trata de una forma de imitación, pero más relacionada con el pensamiento simbólico. Es decir, una vez se ha trabajado la imitación con objetos, simplemente le daremos la orden de construir una figura, pero ya no le presentaremos el modelo.

- f) **Juguetes con causa-efecto.** Hay que tener en cuenta que normalmente, los niños desarrollan primero las habilidades para el juego social y posteriormente comienzan a jugar con juguetes, ya que el desarrollo social progresa más rápido que el desarrollo motor. En el caso de los niños autistas, al tener carencias a nivel social, el proceso se realiza a la inversa. La primera etapa del aprendizaje del juego con juguetes son los juguetes causa-efecto. Se trata de juguetes con los que hay que realizar una acción y que inmediatamente producirán en efecto. La acción puede ser muy simple, como agitar un sonajero, o más compleja como darle cuerda a un juguete para que se mueva. Comenzaremos siempre con los juguetes que requieran una acción más fácil para posteriormente ir incrementando la complejidad. En ocasiones es necesario demostrar varias veces cómo usar el juguete, y después dirigir la mano del niño con nuestra mano hasta que lo aprende.
- g) **Juguetes que no tienen una utilidad clara: la importancia de los guiones previos.** En este caso estamos hablando de juguetes que para nosotros sí que tienen una función clara, pero para los niños autistas no. Un buen ejemplo de ellos son los coches de juguetes. Los niños normotípicos juegan con ellos como si fuesen coches de verdad, hacen carreras, siguen un circuito, los aparcan, etc. En cambio, los niños autistas lo que hacen es hacer filas con ellos, colocarlos en línea, ordenarlos por colores, etc. Es muy importante dotar al niño de unos guiones previos para que pueda desarrollar el juego simbólico. Por ejemplo, si va a jugar con una muñeca, haremos siempre lo mismo: primero le ponemos el pañal, luego el vestido, luego la peinamos y luego la sacamos de paseo. Poco a poco iremos ampliando el repertorio, y dejaremos que sea el niño quien vaya proponiendo nuevas cosas que se pueden hacer con la muñeca.
- h) **Aprender a poner dos tipos diferentes de juguetes en la misma actividad.** En la misma línea que antes, se comenzará utilizando modelos visuales, limitando el número de materiales y estimulando al niño a imitar. Así podemos jugar a comprar y vender. Saludaremos al niño, le diremos quiero una zanahoria, el niño la coge la pesa y la pone en la bolsa. Le preguntaremos que cuánto dinero es y nos contestará. Luego nos dará la bolsa y le daremos las gracias.
- i) **Cómo ayudarle a que inicien solos una actividad de juego.** Para ayudar a que el niño pueda jugar solo, podemos realizar las siguientes adaptaciones:

- Tener delimitada la zona de juego: una manta o una alfombra le sirven al niño de referencia visual. En un principio esta zona tiene que ser pequeña y posteriormente se irá ampliando el espacio de juego, hasta que no sea necesario delimitarlo.
- Tener preparados tableros de comunicación o cartulinas con las fotografías o dibujos de los juegos. De este modo al niño le será más fácil elegir un juego y comunicarnos su decisión.
- Tener los juegos agrupados en cajas y con una fotografía que refleje lo que hay dentro.

j) El juego en pareja:

- Cuando el niño ya domina varios tipos de juego, se comienza por dejar que otro niño juegue a su lado, en la misma habitación. No hace falta que jueguen a lo mismo ni que interactúen, pero es importante que el niño que entra sea tranquilo y procurar un ambiente tranquilo.
- El siguiente paso es que ambos niños jueguen cara a cara y con los mismos materiales por duplicado, es decir, que cada uno tenga su material para jugar, aunque sigue son necesario que interactúen. La plastilina, la pintura de dedos o los cubos y las palas para jugar en la arena son algunos ejemplos de juegos.
- A continuación, los niños jugarán cara a cara y utilizando el mismo material, el cual, deberán compartir. En este caso, pueden funcionar muy bien los “legos” comenzando porque ambos hagan una figura sencilla entre los dos. Primero pondrá una pieza un niño y luego el otro. Una vez que los niños comparten el material, ya están preparados para jugar juntos, dejándoles un poco más de libertad.
- El siguiente paso es jugar a juegos de reglas sencillas como por ejemplo, emparejamientos (por color, forma o cantidad), la lotería o la oca. Se trata que el niño aprenda a respetar los turnos y se vaya familiarizando con los dados, a avanzar por las casillas, etc.
- Finalmente también se pueden realizar juegos de imitación, dónde un niño haga un gesto y el otro lo imite.

- Aunque todas las actividades propuestas se llevarán a cabo al principio con la dirección y supervisión de un adulto, poco a poco se podrá ir dejando a los niños jugar solos, sin que el adulto participe.
- k) **Claves para seguir avanzando en el juego:**
- Escoger juegos o materiales que permitan turnos, roles y que puedan incorporar lenguaje.
 - Equivocarse para que el niño nos corrija o no entender para que el niño nos lo explique.
 - Negociar reglas de conducta como normas del juego. Por ejemplo el que habla o el que se para o el que patalea, pierde.
 - Darle el rol de director del juego al niño para que verifique si lo hacemos bien o cumplimos las normas.
 - Mostrarle cómo reaccionar cuando se gana y cuando se pierde
 - Variar las personas con las que juega.
- l) **Juego simbólico o de ficción.** Las personas autistas presentan alteraciones en el área de la imaginación, por eso tienen dificultades para realizar ciertos juegos que requieren adoptar un rol diferente o utilizar objetos con otro fin para el que fueron diseñados. En líneas generales, las etapas para adquirir el juego simbólico son las siguientes:
- Uso funcional de objetos cotidianos y de juguetes sencillos.
 - Desarrollo de juegos presimbólicos, en los que el niño utiliza el objeto llevando a cabo pequeñas secuencias de acción, como por ejemplo bañar o darle de comer a un muñeco.
 - Juego de ficción por atribución de propiedades ausentes a objetos o situaciones, como por ejemplo jugar a cocinitas, haciendo como que hay comida en los platos y las cazuelas aunque no la haya.
 - Juego de ficción por la sustitución de unos objetos por otros. En este caso, se le atribuyen funciones diferentes a un objeto. Un ejemplo sería usar una caja como cama para un muñeco.
- m) **La atención compartida**, se refiere a la habilidad para compartir la atención con otra persona mientras se está realizando una actividad o prestando atención al mismo objeto. Se distinguen dos aspectos fundamentales: la respuesta, que se produce cuando el niño presta atención a lo que hacen otras personas e intenta participar, y la iniciativa, que se produce cuando es el propio niño quien busca

una respuesta por parte de otra persona, como por ejemplo al ir a enseñarle un dibujo que ha hecho a su profesora.

- n) **Habilidades sociales y el grupo de juego.** Finalmente, un aspecto muy importante a trabajar son las habilidades sociales. Conforme el niño vaya aprendiendo a jugar con otro niño, podemos ir incluyendo a otros niños e ir empezando desde el principio, con juegos sencillos para pasar a juegos más complejos. Una propuesta interesante es hacer un grupo de juego, es decir, un grupo de cuatro o cinco niños que quedan para jugar en un ambiente controlado y con actividades dirigidas por un adulto.

3.4 Actividades de ocio en asociaciones

Las asociaciones suponen un gran apoyo en la vida de las personas autistas y en la de sus familias. En estos centros, las familias se encuentran con otras personas que están pasando por lo mismo que ellos y que entienden de primera mano cómo se sienten y las dificultades por las que están atravesando.

En estas asociaciones, además de ofrecer servicios relacionados con las diferentes especialidades médicas y pedagógicas, ofrecen también servicios de ocio adaptados a las necesidades de los usuarios.

Existen muchas asociaciones que atienden a personas autistas repartidas por toda España, aunque cabe destacar la labor de **Autismo España**, entidad sin ánimo de lucro que agrupa y representa a 69 entidades que trabajan específicamente con personas con Trastornos del Espectro del Autismo y sus familias. Dentro de esta red de centros se encuentra la asociación de familiares, sin ánimo de lucro, **Autismo Aragón**, que pretende mejorar la calidad de vida de las personas autistas. Esta asociación cuenta con profesionales especializados, voluntarios y personas que colaboran desinteresadamente con ellos. Desde la asociación, se proponen diferentes actividades dirigidas tanto a los afectados de autismo como a sus familias. Al ir creciendo este número de actividades, se hacía necesaria una mejor organización, para lo cual, se cuenta con diferentes profesionales que se encargan de las distintas actividades.

Desde la asociación Autismo Aragón, se plantean diferentes actividades que realizan a lo largo de todo el curso y que tienen lugar los sábados por la mañana. El horario puede variar dependiendo de la actividad que se realice (bolera, cine o actividades deportivas). Para que todos puedan disfrutar al máximo del tiempo de ocio

con chicos de su edad, se les divide en dos grupos, los “Duendes”, que cuenta con niños de cinco a catorce años, y los “Elfos” que son los chicos mayores de dieciséis. Durante todas las actividades los niños están acompañados por profesionales, así como de voluntarios que participan habitualmente con los chicos.

La coordinadora de ocio, también se encarga de coordinar otras actividades como las **colonias urbanas** de verano que se realizan durante una semana cuando acaba el curso para aprovechar el buen tiempo y los recursos comunitarios que ofrece el barrio. Las actividades que se realizan durante las colonias son: talleres, actividades al aire libre, excursiones, actividades deportivas y actividades culturales y educativas.

Otra de las actividades que se proponen, es el apoyo en **ludotecas** para que los niños autistas se integren en las actividades y juegos que allí se realizan. El objetivo de esta actividad es sacar provecho de cualquier situación para trabajar todas las áreas del desarrollo del niño, en este caso, el área social será la que se vea más afectada por la ayuda, ya que las personas autistas tienen grandes déficits. El apoyo se da por un voluntario asignado por la asociación, durante una hora a la semana en la ludoteca del barrio en el que vive el niño, favoreciendo así las relaciones con personas de su entorno.

Para personas autistas que están en la adolescencia, existe una actividad llamada **grupo de amigos** donde se trabaja la normalización de la vida de los chicos y chicas a través del fomento de situaciones comunicativas. Las personas con TEA, no tienen un concepto de amistad como lo podemos tener nosotros, ya que no disponen de las habilidades necesarias para entenderlo. En este caso, el objetivo que se persigue es el de explicitar dichas habilidades y trabajar el concepto de grupo de amigos.

La coordinadora de estas actividades de ocio de la asociación Autismo Aragón, accedió muy amablemente a contestar a unas cuantas preguntas sobre el ocio en las asociaciones. Como en la página web de la asociación se puede encontrar toda la información sobre las actividades, horario y objetivos que se persiguen, me pareció interesante conocer cuál es la vía de financiación de este tipo de asociaciones. En concreto, “Autismo Aragón” se financia a través del Servicio de Juventud del Ayuntamiento de Zaragoza y de la DGA, así como de la cuota simbólica mensual que aportan las familias. En muchas de las actividades se recalca que se realizan aprovechando los recursos existentes en la zona, tales como centros deportivos o zonas de juego próximas. La coordinadora señalaba que si tuvieran más financiación para

cubrir los gastos de las actividades y más personal formado, le gustaría invertir ese dinero en procurarles a los usuarios del centro actividades de ocio fuera de la ciudad.

3.5 Recursos TIC para autistas

Actualmente, no podemos hablar de ocio sin hacer mención a las nuevas tecnologías. Las TIC tienen una gran presencia en nuestra vida cotidiana y el ocio no es ajeno a ello. Tal como señala en su página web la Confederación AUTISMO ESPAÑA (entidad de ámbito estatal sin ánimo de lucro y representante de las personas con TEA y sus familias en España, constituida en 1994 y que actualmente agrupa y representa a 72 entidades del sector de acción social de España), el desarrollo de habilidades de comunicación a través del **uso de las TIC** posibilitará el **aprendizaje y la adquisición de competencias para la vida dependiente y la inclusión social de las personas con TEA**, repercutiendo positivamente en su calidad de vida.

Las nuevas tecnologías se utilizan tanto en casa como en la escuela y son un buen vehículo para reforzar los aprendizajes ya que aportan motivación, dinamismo, interacción y feedback inmediato.

Con el objeto de favorecer el aprendizaje de niños con TEA a través del uso de las TIC, existe un proyecto estatal llamado “Desarrollo de habilidades de comunicación en personas con TEA a través del uso de las TIC” que sirve de soporte y referencia para el personal docente, la comunidad educativa en general y también las familias de los alumnos afectados. En el marco de este proyecto se ha desarrollado una guía (2013) sobre recursos para personas con TEA que incluye materiales adaptados y aplicaciones para utilizar con estas personas.

En la guía encontramos muchos materiales, pero haremos especial hincapié en las **pizarras digitales interactivas**, ya que se encuentran es una herramienta muy común en la mayoría de las aulas de nuestra comunidad.

Estas pizarras digitales, que normalmente van conectadas a un ordenador, son muy eficaces para la educación de personas con algún tipo de déficit o trastornos del aprendizaje, presentando ventajas evidentes:

- Presentación de los contenidos del ordenador a un tamaño mucho mayor y para un público colectivo, lo que los hace mucho más atractivos e impactantes.
- Mayor inmersión en los contenidos.

- Utilización y diseño de todo tipo de programas y aplicaciones que posibilitan el aprendizaje de una forma amena y atractiva.

Otros recursos muy útiles son los **ratones informáticos o teclados adaptados**. Son pequeñas modificaciones como incorporar una bola o un joystick al ratón o aumentar el tamaño de las teclas, reduciendo también el número de las mismas y añadiendo colores para facilitar su manejo. En definitiva, soluciones sencillas pero que pueden facilitar enormemente el aprendizaje de las personas con TEA o con otros problemas de aprendizaje.

Igualmente útiles son las numerosas **aplicaciones informáticas** interactivas que se encuentran en el mercado, las cuales, desde distintos enfoques, perspectivas y áreas de aprendizaje determinadas, permiten la consecución de excelentes resultados educativos, puesto que son muy efectivas para acelerar, profundizar y potenciar las habilidades de los niños TEA. Sus beneficios no sólo son palpables en el aprendizaje de competencias escolares, sino también del ámbito de las habilidades sociales y la mejora de la autonomía personal. Existen muchas aplicaciones disponibles en el mercado tanto para ordenador como para pizarra digital o Smartphone, por lo que nos centraremos en aquellos que ofrecen un contenido de ocio adaptado a las características y necesidades de las personas autistas.

Desde la Fundación Orange, en colaboración con la Fundación Adapta y la Universidad de Valencia, han desarrollado **Azahar**, un conjunto de aplicaciones de descarga gratuita de comunicación, ocio y planificación que, ejecutadas a través de tablets, ordenadores o Smartphone, ayudan a mejorar la calidad de vida y la autonomía de las personas con autismo y/o con discapacidad intelectual. Las aplicaciones contienen pictogramas, imágenes y sonidos que se pueden adaptar a cada usuario, pudiendo utilizarse, además, nuevos pictogramas, fotos de las propias personas y de sus familiares, así como sus voces, etc., de cara a la máxima personalización de cada aplicación. De esta forma, puede adecuarse a las preferencias y la complejidad que pueda manejar la persona con autismo. Además esta plataforma incluye una herramienta de configuración, gracias a la cual los tutores (personal de apoyo, familiares, profesores, etc.) pueden personalizar la aplicación de forma que el usuario pueda obtener el máximo beneficio de cada una de las aplicaciones.

En este sentido encontramos también la página web **appyautism.com** dirigida a personas con TEA, sus familias y a todos los profesionales que se relacionan con estas personas, ofreciendo una selección de las mejores aplicaciones para ordenadores Windows y Mac y de las mejores apps para dispositivos Android, iOS y Windows Phone, así como un potente buscador para localizar las mejores apps para cada persona. Cada mes, actualizan la lista con las novedades, e incluyen también referencias a artículos divulgativos y académicos sobre el empleo de todas estas tecnologías para personas con TEA. Todo ello, con un enfoque profesional y asequible, y buscando guiar a todos sobre cuál es la mejor tecnología disponible en cada momento.

Otra aplicación interesante es “**Happy Geese**” (ocas felices) que adapta el clásico juego de la oca, ofreciendo una versión simplificada del mismo y muchas posibilidades gracias a sus herramientas de configuración. Así por ejemplo, se puede elegir un dado con números, con puntos, con colores o con letras.

En cuanto a la facilidad para navegar y utilizar el ordenador, la tablet o el Smartphone, existen diferentes alternativas. Una de ellas es **Zac Browser**. Se trata del primer navegador web desarrollado específicamente para niños con Trastornos del Espectro Autista y sido pensado para que los niños puedan disfrutar, aprender, interactuar y jugar de manera autónoma. ZAC es un espacio virtual que permite a los niños con autismo disfrutar de distintos juegos y varias actividades centradas en sus intereses, ajustándose a las necesidades específicas tales como dificultades en la interacción social y en la comunicación, patrones repetitivos de actividad y dificultades en la interacción social. Además, incluye una red social sobre autismo (www.zacsocial.com) para padres, tutores, profesores, etc., para compartir experiencias, herramientas y recursos, y para crear una comunidad solidaria, e informada.

Para la navegación y la comprensión de los textos que aparecen en las diferentes páginas web, existe el portal **ARASAAC** que ofrece recursos gráficos y materiales para facilitar la comunicación de aquellas personas con algún tipo de dificultad en esta área. Dentro de este portal existen numerosas herramientas, una de ellas es **AraWord**. Se trata de una aplicación informática de libre distribución, que consiste en un procesador de textos que permite la escritura simultánea de texto y pictogramas, facilitando la elaboración de materiales y adaptación de textos para las personas que presentan

dificultades en el ámbito de la comunicación funcional. Dichos pictogramas se pueden incluir en una página web o imprimirlos para ofrecer ayudas visuales en distintos ámbitos de ocio, como puede ser un libro de lectura.

4. VALORACIÓN PERSONAL

A lo largo de todo el trabajo, hemos redundado en la idea de que el ocio es una herramienta muy adecuada y necesaria para el desarrollo de las personas a todos los niveles.

El ocio permite a las personas desarrollarse a nivel socio-afectivo, ya que muchas de las actividades que se proponen, requieren de más de una persona para su pleno disfrute. No se trata únicamente de personas que se reúnen para hacer una misma cosa o actividad, sino que estas actividades ofrecen la posibilidad de conocer gente nueva y relacionarse, siendo la propia actividad una excusa para la socialización. Se trata de una herramienta que ofrece grandes posibilidades a todo tipo de personas. En este sentido, existen actividades como los deportes de equipo, que requieren la adquisición de un alto grado de compromiso y confianza con el resto de participantes. Encontrar la manera de hacerlo, supone un crecimiento personal y el desarrollo de habilidades sociales que permiten a la persona ir avanzando en su desarrollo. Las personas autistas tienen graves problemas de comunicación y el ocio es una herramienta motivadora y divertida con la que poder sacar un provecho comunicativo a la vez que se divierten y fomentan sus relaciones con otros niños.

El ocio también sirve de vehículo para el desarrollo a nivel cognitivo. A través del juego, se pretende que las personas autistas además de divertirse, sean capaces de avanzar en sus aprendizajes, tanto a nivel curricular, como al nivel más práctico. El desarrollo del juego simbólico se utiliza, no solo para fomentar su imaginación, sino para ayudarles a adquirir una serie de hábitos y rutinas esenciales para que puedan desenvolverse en su vida cotidiana. Así, por ejemplo, mientras se le enseña al niño a jugar a vestir a la muñeca, le estamos dando las indicaciones precisas de cómo ha de vestirse él. Se trata de un aprendizaje muy ligado a las vivencias del niño y el componente de ocio en dichos aprendizajes es un elemento motivador, que hace que la persona autista mantenga la atención. Estos aprendizajes se dan sobre todo en la escuela y se llevan a la práctica en casa. Para enseñarles, se proponen situaciones reales o

ficticias y se enseña a los niños a enfrentarse a situaciones cotidianas, que aunque para nosotros sean sencillas, para ellos resultan más complicadas debido a sus carencias en el plano social y comunicativo.

Obviamente, el ocio está dotado de un gran componente lúdico, pero también tiene un gran componente motivador y de satisfacción que te permitirá disfrutar de todo el proceso de ocio. Para las personas con autismo, el ocio es una herramienta fundamental para incluirlos en actividades que les permitan adquirir las habilidades sociales y cognitivas necesarias para integrarse dentro de la sociedad.

Uno de los principales objetivos que se persiguen con los niños autistas en cuanto al ocio es que amplíen sus intereses. Las personas con autismo tienen unos intereses muy restringidos, e incluso poseen objetos que les entretienen durante horas, los llamados “objetos autísticos”, los cuales utilizan siempre de la misma manera. Aunque en un primer momento ese uso pueda considerarse como un refuerzo para el mantenimiento de ciertas estereotipias, dándole otros usos, podemos ir retirando esas estereotipias e ir ampliando sus intereses. Por ejemplo, si el niño utiliza siempre el coche de juguete para mover sus ruedas con la mano y ver como giran, podemos, siempre de manera paulatina, ir introduciendo pequeños cambios, como jugar con él a que ruede por una superficie, o cambiar ese coche por un camión de juguete.

Durante todo el tiempo que nos hemos estado documentando para hacer este trabajo, me he encontrado siempre con las mismas respuestas acerca del ocio: el ocio es un tiempo libre de obligaciones que utilizamos para hacer cosas que nos gusten. Cada persona toma la decisión de ocupar ese tiempo con lo que quiera; puede iniciarse en un curso de cocina, puede practicar un deporte o puede ir a tomarse unas cañas en una terraza con los amigos. Lo que define al ocio, como un tiempo para uno mismo, es la libertad, la posibilidad de elegir y de disfrutar con lo que uno está haciendo. Sin embargo, las personas con autismo, no pueden concebir el tiempo de ocio como lo hacemos nosotros, ya que no tienen la misma percepción del tiempo. Por eso, se hace completamente necesaria la planificación de ese tiempo. Desde un punto de vista estricto, no se podría considerar tiempo de ocio, ya que para ellos, entra en el rango de sus obligaciones. En cambio, la persona con autismo sí que participa de la parte en la que puede elegir qué actividad hacer y por supuesto que disfruta con lo que hace.

Este trabajo ha supuesto un reto personal, ya que partía únicamente de mi propia curiosidad acerca de las personas con autismo y de mi experiencia con los niños de un aula TEA. Después de convivir un mes con estos niños, entendí que no eran un *rara avis* o una anomalía en un conjunto. No se trataba de sujetos ajenos a nuestro mundo, ni mucho menos, simplemente eran niños. Niños que al igual que otros sienten curiosidad por lo que sucede a su alrededor, por el funcionamiento de las cosas y que tienen miedo de lo que no conocen.

Esa manera diferente de ver el mundo, en cierta manera cambió el mío. Comprendí que quizá, en muchas ocasiones, pasamos por alto los pequeños detalles que ellos perciben y que a nosotros se nos escapan. Creo que esa fue la verdadera razón de mi interés y fascinación por conocer cómo es su mundo en realidad, así que tuve claro que el trabajo tenía que tener como eje central el autismo. Al principio tuve dudas sobre qué aspectos tratar en el trabajo. Quería aportar algo interesante y práctico de aplicación a nuestro trabajo en el aula, pero no disponía de ningún caso próximo de personas autistas en el que basarme. En este sentido, tengo que agradecer la ayuda y el apoyo de mi Director del trabajo, Javier Aceña Medina, que me orientó para centrarme en un tema que considero muy importante para el trabajo con niños autistas. En mi trabajo aporté la experiencia de la coordinadora de un aula TEA de un colegio público de Zaragoza donde realicé mis prácticas y que me ha brindado la oportunidad de conocer más a fondo sobre la manera de trabajar las actividades de ocio con niños autistas. Desde aquí quiero mostrar todo mi agradecimiento a dicha profesional por dar respuesta a todas mis dudas e interrogantes en este campo.

Cuando encontré mi tema, el uso efectivo del tiempo de ocio con personas autistas, comencé a documentarme sobre ello, pero me resultó difícil encontrar literatura específica del uso del ocio en niños TEA. Encontré autores que hablaban del ocio y de cómo ha cambiado el concepto de su aplicación a lo largo de los años. La mayoría de los autores a los que tuve acceso, escribían sobre los beneficios del ocio con personas con discapacidad, pero casi siempre orientadas a la discapacidad intelectual. En mi opinión es un tema muy interesante y que creo que tiene muchas posibilidades prácticas de aplicación con este tipo de personas. El tiempo de ocio en las personas autistas se puede aprovechar para que mejoren en todas sus habilidades y a la vez se diviertan y se

sientan partícipes de su propio aprendizaje. Además se pueden hacer grandes avances si aprovechamos todo el tiempo del que disponen, haciendo que su vida sea cada vez más fácil introduciendo nuevos aprendizajes en su vida cotidiana.

REFERENCIAS:

- Fundación Orange. Appyautism (2014). Appyautism. Recuperado en mayo de 2015 de <http://www.appyautism.com>
- Bauman, M. L. y Kemper, T. L. (1985). Histo-anatomic observations of the brain in early infantile autism. *Neurology*, 35, 866-874
- Bender, L y Maslow, A. (1965). *Trastornos mentales y emocionales*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bettelheim, B. (1977). *La fortaleza vacía: el autismo infantil y el nacimiento del sí mismo*. Barcelona: Laia.
- Bleuler, E. (1912). *American Journal of Insanity* (69)5, 879.
- Caride, J. A. (1998). Ocio y pedagogía: posibilidades y límites de la educación en el tiempo libre. En L. Pantoja, *Nuevos espacios de la Educación Social* (pp. 303-317). Bilbao: Universidad de Deusto- Ediciones Mensajero
- Cornago, A., Navarro, M. y Collado, F. (2013). *Manual del juego para niños con autismo. Del cucutrás al juego simbólico*. Recuperado en abril de 2015 de http://catedu.es/arasaac/zona_descargas/materiales/297/Conformar%20la%20conducta%20de%20juego.pdf
- Cuenca, M. (1999). *Ocio y formación. Hacia la equiparación de oportunidades mediante la educación del ocio. Documentos de Estudios de Ocio n° 7*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2000a). *Ocio Humanista. Dimensiones y manifestaciones del ocio. Documentos de Estudios de Ocio n° 16*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (ed.) (2000b): *Ocio y desarrollo humano, Propuestas para el 6º Congreso Mundial de Ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2006). Pedagogía del ocio, una aproximación formal. En M. Cuenca (coor.), *Aproximación multidisciplinar a los estudios de ocio. Documentos de Estudios de Ocio n° 31* (pp. 83-99). Bilbao: Universidad de Deusto.

- Dattilo, J. (1999). *Leisure education program planning: A systematic approach*. State College, PA: Venture
- Ferster, C. B. (1961). Positive reinforcement and behavioral deficits of autistic children. *Child Development*, 32, 437-456
- Freeman, B. J. y Ritvo, E. R. (1984). The syndrome of autism: Establishing the diagnosis and principles of management. *Pediatric Annals*, 13, 284-305
- Fundación iberoamericana down21. Conceptos de ocio y tiempo libre. Revisión teórica. Recuperado en marzo de 2015 de http://www.down21.org/act_social/ocio/concepto_ocio.htm#2
- Confederación Autismo España (2013). *Guía TIC para personas con TEA*. Recuperado en marzo de 2015 de <http://www.guiatictea.org/#>. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte
- Happé, F. (1998). *Introducción al autismo*. Madrid: Alianza.
- Hobson, R. P. (1989). Beyond cognition. A theory of Autism. En G. Dawson (comp.), *Autism Nature, Diagnosis and Treatment* (pp. 22-48). Nueva York: The Guilford Press.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250
- Kanner, L. (1983). *Childhood psychosis: Initial studies and new insights*. Nueva York: Academic Press.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and Representation: The origins of theory of Mind, *Psychological Review*, 94, 412-426
- Mahler, M. (1975). *El nacimiento psicológico del infante humano*. Buenos Aires: Marymar.
- Myers, S. M. y Johnson C. P. (2007). Management of children with autism spectrum disorders. *Pediatrics*, 120(5), 1162-82
- Mundy, J. (1998). *Leisure education: theory and practice*. Champaign: Sagamore
- Puig Rovira, J. M. y Trillas, J. (1996). *La pedagogía del ocio*. Barcelona: Laertes
- Rivière, A. y Martos, J. (1997). *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Ruskin, H. (1986). Marketing leisure services. Free time in cities, le temps libre dans les villes, *European Leisure and Recreation Association*, 186-188.
- Rutter M., y Schopler E. (1984). *Autismo: reevaluación de los conceptos y el tratamiento*. Versión española A. López-Lago (1984). Madrid: Alhambra.

- Schreibman, L. y Charlop, M. H. (1993). Autismo infantil. En T. H. Ollendrinck y M. Hersen (Ed.), *Psicopatología Infantil* (pp. 132-158). Barcelona: Martínez Roca.
- Schopler, E. (2001). Treatment for autism from science to pseudo-science or anti-science. En E. Schopler, N. Yirmiya, C. Shulman y L. M. Marcus (Eds), *The research Basis for Autism Intervention* (pp.9-24). New York: Kluwer Academic/Plenum
- Stebbins, R. (1999). Educating for serious leisure. *World Leisure and Recreation*, 41(4), 14-19.
- Usobiaga, E. y Moral, J. (1997). El ocio y el tiempo libre en las personas con autismo. En Cuenca (coord.), *Legislación y política social sobre ocio y discapacidad: Actas de las Segundas Jornadas de la Cátedra de Ocio y Minusvalías* (pp. 181-186). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Wing, L y Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *Journal of autism and Childhood Schizophrenia*, 9, 11-29
- Wing, L. (1988). The continuum of autistic characteristics. En E. Schopler y G. B. Mesibov (Eds.), *Diagnosis and assessment in autism* (pp. 91-110). Nueva York: Plenum Press.
- WLRA, Carta Internacional para la educación del ocio (1993). *European Leisure and Recreation Association*, 13-16.