



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



Facultad de  
Psicología

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

*Intervención terapéutica grupal en niños con diagnóstico de TEA o con  
indicadores de riesgo*

## ***Trabajo final de Grado***

*Sistematización de experiencia*

Belen Luna Dominguez

Facultad de Psicología, Udelar

C.I: 5.275.435-8

Docente Tutor: Asist. Dinorah Larrosa

Revisor revisor :Asist. Dr. Daniel Camparo

Montevideo , Uruguay

Abril, 2025.

## **Agradecimientos**

A la Belén de 2019, quien se animó a seguir su corazón y creyó que este podía ser su camino, dando todo de sí para alcanzar este presente.

A mis padres, mi hermano y mi abuela, por haber confiado en mí desde el primer momento, apostando a mi crecimiento y brindándome su amor y tiempo incondicionalmente.

A Giuli, más que un compañero, gracias por traerme al presente cada vez que fue necesario, con amor y confianza, sosteniendo cada paso de este camino.

A mis amigas, quienes abrazaron cada etapa de este proceso y con quienes hoy comparto este logro.

A esta casa de estudios, que no solo me formó como profesional, sino que también dejó una huella profunda en mi crecimiento personal.

A mi tutora, por haber confiado en mí hasta el último momento y haber acompañado este cierre de ciclo con dedicación y apoyo.

## Índice

<b>1. Resumen y palabras clave</b> .....	p.3
<b>2. Introducción</b> .....	p.4
<b>3. Contextualización de la experiencia</b> .....	p.4
<b>4. Objetivos del trabajo</b> .....	p.6
<b>5. Metodología</b> .....	p.6
<b>6. Marco teórico</b> .....	p.7
6.1 Definición y características del TEA.....	p.7
6.2 Teorías de la intersubjetividad.....	p.10
6.3 Comunicación e interacción social en el autismo .....	p.11
6.4 Enfoques terapéuticos y modelos de intervención.....	p.12
6.5 Trabajo interdisciplinario.....	p.14
<b>7. Contextualización de la experiencia</b> .....	p.14
<b>8. Reconstrucción histórica y análisis crítico</b> .....	p.18
8.1 Análisis general de las sesiones.....	p.38
<b>9. Conclusiones</b> .....	p.41
<b>10. Análisis de la implicación</b> .....	p.44
<b>11. Bibliografía</b> .....	p.46

## Resumen

El presente Trabajo Final de Grado consiste en la sistematización de una experiencia de intervención terapéutica interdisciplinaria con modalidad grupal, desarrollada en el *Espacio de Coordinación y Atención Nacional en Discapacidad (CANDI)*, dependiente del *Ministerio del Interior*, en la ciudad de Montevideo. La intervención estuvo dirigida a un grupo reducido de niños de entre 3 y 5 años, diagnosticados o en proceso de evaluación por Trastorno del Espectro Autista (TEA), derivados del equipo *EDDITEA*, perteneciente al *Hospital Militar*.

Este proyecto de investigación se desarrolla en el marco de una maestría bajo el título *Estudio del Movimiento y los Aspectos Tónico-Posturales en Niños con Trastorno del Espectro Autista*, dirigido por la Licenciada en Psicomotricidad y Psicología, Silvana Tomassoni. Su objetivo es observar, analizar y reflexionar sobre las dinámicas corporales y los aspectos tónico-posturales manifestados por niños con TEA en un espacio terapéutico grupal orientado a la mediación corporal. Mi participación en la investigación se enmarca en el trabajo de campo, desempeñándome como co-coordinadora del proceso.

La sistematización desea analizar y reflexionar sobre el proceso y el abordaje terapéutico utilizado, a partir de una reconstrucción histórica de la experiencia y su articulación con marcos teóricos pertinentes al TEA. Se busca comprender los cambios psíquicos y evolutivos observados en los niños tras la finalización del proceso terapéutico, especialmente en relación con el lenguaje, la comunicación, la interacción social y el juego.

A partir de la intervención, se evidenciaron nuevos procesos de subjetivación en los participantes, resultado del efecto terapéutico del grupo y del trabajo interdisciplinario llevado a cabo por los profesionales involucrados. Se observó un impacto positivo en el desarrollo emocional y social de los niños, reflejado en nuevas formas de relación, un mayor cuidado de sí mismos y de sus pares, y una mejor integración en la dinámica grupal. Estos avances destacan la importancia del trabajo conjunto entre distintas disciplinas para favorecer el desarrollo integral de la infancia en contextos de neurodiversidad.

**Palabras clave:** Trastorno del Espectro Autista, Juego terapéutico, Grupo terapéutico.

## **2. Introducción**

La actividad se llevó a cabo en el Espacio de Coordinación y Atención Nacional en Discapacidad (CANDI) un centro del Ministerio del Interior dedicado a la atención y asesoría de personas con discapacidad en convenio con el Hospital Policial. Los participantes del grupo terapéutico fueron derivados por EQUIPO EDDITEA perteneciente al Departamento de Neuropsiquiatría pediátrica de Sanidad Policial. (Ministerio del Interior,s. f.)

El objetivo general del estudio fue analizar el movimiento corporal y las características tónico-posturales en niños diagnosticados con TEA, dentro de un grupo terapéutico de mediación corporal. Los objetivos específicos incluyen describir las características sensorio-motrices en niños con autismo, explorar la relación entre el movimiento y la interacción con pares, identificar los elementos tónico-postural-motrices involucrados en la interacción y comunicación entre ellos, y analizar cómo la evolución del juego refleja los correlatos entre el acceso a la simbolización y las variaciones en el movimiento, tono y postura.

La sistematización de esta experiencia busca recuperar los procesos vividos, identificar aprendizajes significativos y reflexionar sobre los desafíos encontrados, con el fin de contribuir al campo de la intervención terapéutica desde un enfoque interdisciplinario.

Por tal motivo, se espera contribuir a la producción de conocimiento académico sobre las convergencias del cuerpo, los procesos psíquicos y los vínculos intersubjetivos, al tiempo que los participantes se beneficien de la experiencia.

El trabajo se estructurará en capítulos. El primero presentará el contexto y la fundamentación teórica que sustenta la experiencia. A continuación, se describirá la metodología, incluyendo las estrategias y recursos utilizados durante las sesiones. Posteriormente, se analizarán los resultados y se reflexionará sobre los hallazgos. Finalmente, se abordará el análisis de las implicaciones y se expondrán las conclusiones y recomendaciones para futuras intervenciones

## **3.Contextualización del trabajo**

El presente trabajo se desarrolla a partir de una intervención interinstitucional que involucra el trabajo en red de tres instituciones: Espacio CANDI, el equipo de EDDITEA y la Facultad de Psicología.

El Espacio de Coordinación y Atención Nacional en Discapacidad (CANDI) es un centro del Ministerio del Interior que brinda atención y asesoramiento a personas con discapacidad. Funciona en convenio con el Hospital Policial, ofreciendo servicios de evaluación, orientación y apoyo para mejorar la calidad de vida de sus beneficiarios. En función del convenio existente entre la Facultad de Psicología y Espacio CANDI, se llevan a cabo en este último actividades de extensión e investigación universitaria. En el marco de dicho convenio, las instalaciones del espacio fueron utilizadas para este trabajo.

El Equipo de Diagnóstico, Derivación e Intervención Temprana en el Espectro Autista (EDDITEA), perteneciente al Departamento de Neuropsiquiatría Pediátrica de Sanidad Policial, es un servicio del Ministerio del Interior especializado en la detección, evaluación y atención temprana de niños con trastornos del espectro autista (TEA). Su objetivo es brindar apoyo integral a las familias y facilitar el acceso a intervenciones adecuadas para promover su desarrollo. En este caso, EDDITEA fue responsable de la derivación de los participantes al grupo terapéutico.

Por su parte, la Facultad de Psicología participa a través de actividades de enseñanza, extensión e investigación, realizando espacios de prácticas de grado y posgrado, bajo supervisión semanal de docentes especializados en la temática.

Esta colaboración interinstitucional, que reúne centros, especialistas y disciplinas, enriquece y fortalece la atención brindada. En muchos casos, el acceso a estos servicios puede verse demorado, por lo que estos espacios resultan fundamentales para agilizar la atención y garantizar intervenciones oportunas. Además, tanto los participantes como los estudiantes valoran enormemente estos encuentros, dado que permiten acercar la práctica académica a la realidad y brindar una atención más humana y contextualizada.

La intervención del grupo terapéutico se llevó a cabo en Espacio CANDI durante el periodo de julio a noviembre de 2024, constando de 20 sesiones con frecuencia semanal. Participaron 4 niños, con diagnóstico de TEA o en proceso de evaluación diagnóstico derivados del equipo de EDDITEA. Inicialmente, comenzaron 2 niños, y en la séptima sesión se integraron 2 niños más, alcanzando un total de 4 niños. Dicha experiencia se centró en la coordinación terapéutica grupal, integrando distintos enfoques para promover el abordaje integral de los niños participantes. Las sesiones fueron coordinadas de manera conjunta por un equipo interdisciplinario compuesto por una médica en Física y Rehabilitación, una maestranda en Psicología Clínica, Licenciada en Psicología y Psicomotricidad, y quien suscribe, estudiante de la Licenciatura en Psicología.

## 4. Objetivos de trabajo

Como objetivo general el proyecto de maestría en el cual se inserta este trabajo de campo pretende estudiar el movimiento corporal y las características tónico-posturales en niños diagnosticados con TEA en un grupo terapéutico de mediación corporal.

El espacio tuvo por finalidad analizar cómo el cuerpo en movimiento puede facilitar la comunicación y la interacción social, y cómo el juego influye en la regulación del tono muscular, la postura y el movimiento, aportando una visión integral. A nivel específico se pretende analizar la relación entre el movimiento y la interacción con pares, considerando cómo las diferencias en la motricidad pueden influir en las formas en que estos niños se comunican y establecen vínculos con otros. También se analizará la evolución del juego en los niños con TEA, evaluando los correlatos entre el acceso a la simbolización y las variaciones en el movimiento, el tono y la postura.

La sistematización de esta experiencia busca recuperar los procesos vividos, identificar aprendizajes significativos y reflexionar sobre los desafíos encontrados, con el fin de contribuir al campo de la intervención terapéutica desde un enfoque interdisciplinario.

En el análisis de este trabajo se hará énfasis en la interacción social, la comunicación y el desarrollo del juego. En cambio, no se profundizará en aspectos como el tono muscular, la postura y el movimiento, dado que estos forman parte de los objetivos del trabajo de investigación de la maestranda.

## 5. Metodología

De acuerdo con Jara (2011) la sistematización de experiencias consiste en la interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, permite descubrir o explicitar la lógica del proceso vivido en ellas. No se reduce a narrar acontecimientos, describir procesos, escribir una memoria, clasificar tipos de experiencias ni ordenar los datos. Todo ello constituye sólo una base para realizar una interpretación crítica.

Este enfoque genera conocimientos y aprendizajes significativos que permiten apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora. Se trata de hacer comunicables los aprendizajes, lo que facilita compartir las experiencias y dialogar o confrontarse con otras vivencias. Para lograrlo, es sumamente importante el interés en aprender de la experiencia, considerándola como fuente de aprendizaje, como fue el caso, con el objetivo de que sirva

como punto de partida para futuros trabajos.

La recolección de la información para la sistematización se realizó desde mi participación como co-coordinadora. Los métodos de recolección utilizados fueron la observación participante, la filmación de las sesiones, el diario de las actividades y el análisis posterior de los datos.

Por otra parte, las supervisiones se llevaron a cabo con una frecuencia semanal bajo la dirección del docente Daniel Camparo, a través de reuniones virtuales. Durante estos encuentros, se compartían imágenes de sesiones realizadas, lo que posibilitaba un análisis más detallado y exhaustivo de las dinámicas observadas. Estas instancias facilitaban la realización de ajustes para encuentros posteriores, la resolución de dudas y el acompañamiento de los procesos por parte de las coordinadoras.

Todas las sesiones fueron organizadas con una estructura estable a lo largo del proceso.

1. **Ritual de entrada:** Se inicia con una ronda de presentación donde los participantes se comunican mediante la palabra, la mirada y la gestualidad. Se establecen las reglas del grupo sobre el cuidado del cuerpo y los materiales, y se menciona que al final se anunciará el fin del juego.
2. **Momento del juego:** Se promueve el juego libre con los materiales disponibles, mientras los coordinadores realizan intervenciones técnicas basadas en los objetivos del grupo. Se anuncia el fin del tiempo de juego de manera clara.
3. **Cierre de la sesión:** El grupo se reúne en círculo para dialogar sobre las historias y experiencias del juego. En sesiones avanzadas, se recuerda lo trabajado en sesiones anteriores y se proyecta el juego de la próxima sesión, utilizando materiales visuales para recordar a los participantes ausentes.

Los materiales utilizados fueron cajones de madera, colchonetas, prismas, bastones de espuma, túnel, telas de varios tamaños y texturas, aros y elásticos. También se utilizaron materiales para promover el juego simbólico, como muñecos, artículos de cocina, juego de doctores, juegos de encastre, entre otros. Estos materiales y el uso del espacio físico buscan fomentar el despliegue motriz, la exploración, la imaginación y el surgimiento de diferentes juegos.

## **6.Marco teórico**

### **6.1- Definición y generalidades del TEA**

Al decir de Juan Martos (Valdez, 2011) a lo largo de la historia, el concepto de autismo ha evolucionado y experimentado cambios. En 1943, Leo Kanner lo definió tras observar a un grupo de 11 niños, de entre 2 y 11 años, que compartían un patrón de conducta en común. A partir de estos hallazgos, se introdujo el término “autismo infantil precoz” para identificarlos y describir una serie de aspectos clínicos que podrían ser comunes a todos los infantes pero que varían según la severidad. Entre ellos se encuentran:

- Extrema soledad autista;
- Deseo obsesivo de invarianza ambiental;
- Excelente memoria;
- Expresión inteligente(buen potencial cognitivo)y ausencia de rasgos físicos;
- Hipersensibilidad a los estímulos;
- Mutismo o lenguaje sin intención comunicativa real;
- Limitaciones en la variedad de la actividad espontánea.

Uno de los pocos aspectos en los que ha habido un consenso general desde la descripción inicial de Kanner son las alteraciones en la comunicación y la interacción social, que da lugar a la denominada “extrema soledad autista”. Tal vez debido a esta marcada dificultad en las habilidades y competencias para la interacción social y la comunicación, el autismo ha captado en los últimos años un creciente interés en la investigación, especialmente en el estudio sobre su desarrollo.(Alcami et al., 2008)

Además, evidencias recientes sugieren que la expresividad clínica del autismo no solo involucra dificultades en la comunicación, sino también alteraciones en el tono y el movimiento. Entre ellas se encuentran la hipotonía, la hipoactividad motriz global, alteraciones en los movimientos de la boca y manifestaciones motrices inusuales, las cuales están relacionadas con la capacidad de establecer vínculos emocionales recíprocos.

Según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5; American Psychiatric Association, 2014) los síntomas más característicos del trastorno del espectro autista (TEA) incluyen dificultades en la comunicación e interacción social, así como patrones repetitivos, restringidos y obsesivos en el comportamiento. Estas dificultades en la comunicación pueden abarcar desde la falta de contacto visual y de habilidades para iniciar o mantener conversaciones, hasta problemas para comprender y utilizar el lenguaje verbal y no verbal. En cuanto a la interacción social, se observa una limitada capacidad para establecer y mantener relaciones sociales, lo que puede llevar a la falta de interés o dificultad para comprender normas sociales. También, tienden a mostrar conductas repetitivas, como movimientos corporales estereotipados, insistencia en la misma rutina o el

uso restringido de intereses.

Es importante señalar que el DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014) clasifica los trastornos del neurodesarrollo dentro de una categoría más amplia que incluye, además del Trastorno del Espectro Autista (TEA), otros trastornos como los del lenguaje, el trastorno del desarrollo intelectual y el trastorno de la coordinación del desarrollo, entre otros. No obstante, el TEA se distingue por sus características específicas relacionadas con la comunicación, la interacción social y los patrones de comportamiento restringidos y repetitivos. Otras definiciones lo catalogan como “patología del sistema nervioso, con base genética y un sustrato orgánico, que alteran la función cerebral y, como consecuencia, el comportamiento de la persona afectada” (Alonso, 2020).

Se destaca que los síntomas no son uniformes, dado que pueden manifestarse de diferentes maneras debido a su heterogeneidad. Además, no todos los síntomas tienen que estar presentes para su diagnóstico. Existen alteraciones en el desarrollo que pueden ser comunes en la sintomatología autista, pero no necesariamente indican su presencia. Reforzando la idea del autismo como un espectro, lo que implica que cada caso debe ser considerado de manera individual, teniendo en cuenta el momento específico de desarrollo. Asimismo se reconoce que un diagnóstico temprano y una intervención inmediata realizada por profesionales capacitados son fundamentales para el desarrollo del niño dado que posibilitan mejoras de las condiciones de vida, y sus cuidadores.

Conforme a la comunicación, Alonso (2020), plantea cómo en algunos casos se presentan dificultades para iniciar, mantener o terminar una conversación y/o relación, no interactuando como lo harían niños neurotípicos. Por tal motivo, son capaces de relacionarse mejor con sus padres o referentes adultos, quienes poseen herramientas para anticipar sus necesidades. Esto no significa que no deseen hacer amigos, sino que, a veces, no saben cómo hacerlo. Por ello, cobra especial importancia promover habilidades sociales que les permitan integrarse a su comunidad desde pequeños. El mismo autor plantea la singularidad del juego en niños con TEA, quienes pueden ser muy restringidos y repetitivos, prefiriendo actividades de índole física, como cosquillas, correr, saltar, entre otras, en lugar de actividades más imaginativas.

Con respecto al comportamiento estereotipado y rígido, se destaca la insistencia en las reglas del juego, de modo que si, por algún motivo, estas se modifican, el juego se detiene de manera repentina. También es esperable que se incorporen rituales en los que se siga un procedimiento similar en todas las ocasiones, lo cual genera seguridad y confianza

para el desenvolvimiento posterior.

Se destaca como aún no se ha identificado una causa específica para el trastorno. Las conclusiones sobre su etiología son, en gran medida, ambiguas, imprecisas y no específicas.

## **6.2-Teorías de la intersubjetividad**

Para comprender cómo los seres humanos desarrollan la capacidad de interactuar, comunicarse y establecer vínculos, es fundamental abordar las teorías de la intersubjetividad. Estas explican cómo las personas desarrollan la capacidad de compartir experiencias, significados y emociones con los demás, centrándose en la interacción social como base del desarrollo humano, especialmente en los primeros años de vida. La intersubjetividad se refiere a la capacidad de dos o más personas para comprender y compartir estados mentales, como emociones, intenciones y pensamientos. Este proceso es esencial para la comunicación, la socialización y el desarrollo del lenguaje. En este sentido, comprender el funcionamiento de la intersubjetividad resulta clave para el análisis del Trastorno del Espectro Autista (TEA), ya que una de sus características principales es la alteración en la reciprocidad social y comunicativa.

En esta línea Moratori (2008) distingue entre la intersubjetividad primaria y secundaria. La primera refiere a los primeros intercambios de significados entre el bebé y el cuidador, donde el niño aprende a leer las emociones y reacciones del adulto. La intersubjetividad secundaria implica el desarrollo de habilidades para compartir intenciones, deseos y emociones, lo que constituye la base de la interacción social más compleja. En el contexto del autismo, estas formas de intersubjetividad son alteradas, teniendo dificultades para establecer vínculos afectivos con los demás, comprender estados emocionales de los otros, y participar activamente en actividades de juego compartido.

En el autismo, la interacción social y los precursores de la comunicación son elementos clave para comprender cómo se desarrollan las habilidades comunicativas. Trevarthen (1979) y Mundy et al. (1990) destacan cómo los niños en el desarrollo esperado adquieren capacidades de atención conjunta y señalamiento desde temprana edad. Estas habilidades son esenciales para la comprensión del contexto social y su participación. Sin embargo, niños con TEA pueden mostrar una alteración en estas primeras habilidades, lo que dificulta la construcción de un significado compartido.

En lo que refiere al juego compartido, también es un elemento crucial en el desarrollo de la comunicación y las relaciones sociales. Según Winnicott (1971), el juego es una manifestación de la capacidad para el desarrollo emocional y es vital en la formación

del vínculo con el otro. En el contexto del autismo, pueden tener un placer limitado o diferente al involucrarse en juegos compartidos, prefiriendo actividades solitarias o repetitivas. En esta línea la atención conjunta y los señalamientos son consideradas habilidades precursoras de la comunicación. Mundy et al. (1990) y Baron-Cohen (1995) han destacado que estos gestos son fundamentales para que los niños comprendan que otras personas tienen pensamientos y sentimientos que pueden ser compartidos.

En niños con TEA, estas habilidades pueden estar alteradas, lo que lleva a dificultades para iniciar y mantener una conversación o interacción social. Según Baron-Cohen (1995), la teoría de la mente en el autismo se ve afectada, lo que dificulta que el niño reconozca intenciones y que establezca relaciones interpersonales recíprocas.

### **6.3 - Comunicación e interacción social en el autismo**

Como se mencionó previamente, la comunicación y la interacción social constituyen dos de las áreas más afectadas en los sujetos con TEA. Sin embargo, estas dificultades varían en función del desarrollo intelectual y social de cada persona. En términos generales, afecta la manera en que las personas comprenden y responden a los estímulos sociales, lo que repercute en sus relaciones interpersonales y en su adaptación al entorno.

Desde edades tempranas, es posible identificar deficiencias en estas áreas. En los casos más severos, algunos niños muestran un interés prácticamente nulo por la interacción social, excepto cuando necesitan satisfacer sus propias necesidades. Pueden manifestar conductas de ensimismo, evitar el contacto físico y presentar dificultades en la empatía, lo que complejiza aún más la creación de vínculos con sus pares.

Dentro de las alteraciones en la comunicación, se destacan los siguientes aspectos:

- *Lenguaje y pragmática* : Los niños con TEA pueden presentar ecolalia , inversiones pronominales y dificultades en la coherencia del discurso (Eigsti, de Marchena, Schuh & Kelley, 2011). Además, suelen experimentar problemas en la comprensión de ironías, metáforas y dobles sentidos, lo que afecta su interacción social (Happé, 1993).
- *Comunicación no verbal* : Se observan dificultades en el contacto visual , la expresión facial y el uso de gestos , lo que impacta la reciprocidad social y la construcción de vínculos interpersonales (Mundy, Sigman & Kasari, 1990; Trevarthen & Aitken, 2001).

Las alteraciones en la comunicación tienen un impacto directo en la interacción

social. Entre los aspectos más relevantes se encuentran:

- *Déficit en la reciprocidad social* : Dificultades para iniciar o responder a interacciones, expresadas en la falta de contacto visual, ausencia de gestos comunicativos o problemas para participar en juegos interactivos.
- *Problemas en la comprensión de emociones* : Dificultades para interpretar expresiones faciales, tonos de voz y estados emocionales de los demás, lo que afecta la construcción de vínculos afectivos.
- *Alteraciones en la comunicación no verbal* : Uso limitado de gestos, expresiones faciales y posturas corporales que facilitan la interacción social.

Teniendo en cuenta estos desafíos, las edades de los participantes y a Wolfberg (2009) el juego ha sido identificado como una estrategia clave para fomentar la comunicación y la interacción social en niños con TEA . A través de experiencias lúdicas estructuradas, los niños pueden mejorar sus habilidades sociales y comunicativas dentro de un entorno seguro y predecible (Kasari, Freeman & Paparella, 2006).

#### **6.4 - Enfoques terapéuticos y modelos de intervención**

##### El juego terapéutico y la modalidad grupal

Como se explicito, la modalidad terapéutica consistió en un dispositivo grupal y la técnica principal consistió en el juego terapéutico, el cual se diferencia de otras formas de juego por su especificidad y su función dentro del ámbito de la psicoterapia.

El juego terapéutico es una técnica de intervención psicológica que utiliza el juego como medio para promover el desarrollo emocional, social y cognitivo en niños. En el caso de niños con TEA, promueve la interacción social, la comunicación y la regulación emocional, utilizando estrategias específicas. Esta modalidad se basa en la premisa de que el juego es el lenguaje natural de la infancia y permite la expresión de emociones, la resolución de conflictos internos, y el aprendizaje. Según Ginsburg (2007), el juego terapéutico también facilita el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en un entorno controlado, donde los niños pueden aprender a interactuar con los demás, explorar sus emociones y regular su comportamiento. En esta intervención, a través de actividades lúdicas estructuradas y adaptadas a las necesidades grupales, se crea un entorno seguro donde pueden explorar, interactuar y aprender de manera significativa.

En la misma línea, el juego simbólico desempeña un papel crucial en el desarrollo cognitivo de los niños, dado que permite interactuar con el mundo de una manera más compleja y abstracta. Este tipo de juego no solo es un medio para que los niños

comprendan y reproduzcan situaciones de la vida cotidiana, sino que también favorece la adquisición de habilidades lingüísticas y sociales. Según Castillo (2022), "el juego simbólico surge en la etapa preoperacional, es decir, entre los dos y siete años. Éste permite al niño desarrollarse cognitivamente, ya que le da la posibilidad de emplear objetos, acciones y palabras en lugar de otros objetos, simulando la situación de la vida real, pasando de lo real a lo simbólico" (p. 671). En esta misma línea, "el juego simbólico, como afirma Carrasco (2017), permite, en el niño, mejorar su habilidad lingüística y empática, afianzar sus representaciones mentales, canalizar sus preocupaciones, solucionar sus conflictos y ampliar la comprensión que tiene de sí mismo al adquirir un rol" (como se cita en Castillo, 2022, p. 673).

Diversos autores plantean como el juego permite la expresión emocional, en lo que refiere a momentos de armonía y diversión, como también a expresiones de agresión, violencia, angustia y enojo (Paolicchi et al., 2006). Es importante destacar que el enfoque terapéutico consiste en permitir la expresión y manifestación de estas emociones sin juzgar los comportamientos. En la tarea terapéutica, resulta fundamental poner en palabras emociones y sentimientos para que el niño pueda procesarlas de manera adecuada.

Tal como plantea Valdez (2011) la motivación resulta un elemento facilitador de cualquier aprendizaje, por tal motivo proporcionar a la persona con TEA objetos, acciones y juegos que le resulten atractivos facilitaría el éxito en la adquisición de hitos en el desarrollo.

Como señala Alonso (2020), el niño con autismo no es que no quiera hacer amigos, sino que no sabe cómo hacerlo. Por este motivo, promover las habilidades sociales es fundamental para su desarrollo y para que puedan integrarse en círculos sociales.

Por tal motivo, la intervención grupal requiere la promoción de la cohesión, entendida como la atracción que los miembros sienten tanto por el grupo como por sus compañeros. En los grupos cohesivos, los integrantes tienden a aceptarse mutuamente, brindarse apoyo y establecer relaciones significativas con mayor facilidad. Es fundamental comprender y trabajar activamente las dinámicas intrapsíquicas, interpersonales y grupales que emergen.

Cuando una persona se incorpora a un grupo, puede experimentar, de manera consciente o inconsciente, diversos conflictos internos. Esto se debe a la presencia de "fuerzas" que, por un lado, la llevan a querer pertenecer al grupo y, por otro, a alejarse de él. Este fenómeno genera un movimiento dinámico y, en ocasiones, complejo, donde la necesidad de pertenencia y el temor a la misma interactúan de forma conflictiva (Rodríguez-Zafra & García, 2022, p. 75).

En las etapas iniciales de un grupo, este no se configura inmediatamente como una unidad cohesionada, sino como un conjunto de individuos con una estructura desorganizada. La cohesión grupal permite que este conjunto de personas se transforme en un sistema en relación. En este sentido, los primeros momentos del grupo son determinantes para su consolidación, del mismo modo en que las experiencias tempranas influyen en la identidad de una persona (Rodríguez-Zafra & García, 2022, p. 77).

En el contexto del juego terapéutico grupal, la empatía desempeña un papel clave, dado que permite a los niños expresar y comprender emociones en un entorno seguro y estructurado. A través del juego, pueden identificar las emociones y perspectivas de sus compañeros, promoviendo la conexión emocional, la cooperación y el aprendizaje social.

### **6.5 -Trabajo interdisciplinario**

La interdisciplina, entendida como el diálogo entre distintas visiones de mundo traducidas en conocimiento (Carballeda, 2001), permite abordar problemas complejos mediante la integración de diversas perspectivas. Sin embargo, este enfoque enfrenta desafíos debido a la tendencia a la individuación y la competencia, que pueden desvalorizar el trabajo en equipo y su potencial. Según Agazzi (2002), comprender la interdisciplina implica reconocer tanto las diferencias entre disciplinas como el sentido de su articulación. Al promover la síntesis de aportes diversos, este enfoque enriquece tanto la intervención como el pensamiento colectivo.

En el ámbito del autismo, la interdisciplina es clave, dado que su abordaje requiere de la colaboración entre medicina, educación, psicología y pedagogía, entre otras disciplinas. A través del trabajo conjunto, es posible desarrollar estrategias más efectivas para la detección, atención y apoyo de las personas con autismo y sus familias, promoviendo su inclusión y bienestar en la sociedad.

## ***7.Contextualización de la experiencia***

En este apartado, se ofrece un resumen con una descripción de los participantes, proporcionando datos relevantes sobre su situación actual y los tratamientos recibidos. El objetivo es proporcionar información clave que facilite la comprensión de la posterior reconstrucción histórica y el análisis. Los datos utilizados en este informe han sido obtenidos a partir de los registros presentes en la historia clínica de los niños, así como de la información proporcionada por los padres durante las entrevistas realizadas.

### ***Descripción del perfil de cada niño***

**L**

*Edad:* cuatro años y seis meses de edad.

*Diagnóstico:* Trastorno del Espectro Autista.

*Escolaridad:* Concorre al caif desde los doce meses de edad.

*Tratamientos:* Psicomotricidad, fonoaudiología, equinoterapia.

*Comunicación y lenguaje:* Presenta un lenguaje verbal emergente caracterizado por repetición de frases provenientes de juegos y canciones.

*Interacción social:* Presenta dificultades en la regulación emocional con baja tolerancia a la frustración que se manifiesta en llantos e irritabilidad. Acepta la ayuda del adulto.

*Autonomía:* No ha logrado aún el control de esfínteres.

*Desarrollo motor:* Logra modular su cuerpo y adaptarlo a las consignas propuestas. Se observan secuencias completas de preparación, inicio, desarrollo y finalización de la actividad motora.

*Juego:* Prefiere los juegos en solitario. No muestra interés por otros niños.

*Comportamientos estereotipados y rígidos:* Presenta comportamientos estereotipados y dificultades para aceptar los cambios con altos niveles de ansiedad.

*Sensibilidad sensorial:* Presenta hipersensibilidad sensorial con especial interés en estímulos táctiles. Demuestra una marcada fascinación por la textura de la piel especialmente en los pies, buscando frecuentemente el contacto con esta zona del cuerpo.

Es un niño observador y atento, que respeta las reglas y cuida el espacio. Sin embargo, presenta resistencia al cambio, especialmente al terminar las actividades. A pesar de esto, muestra una buena adhesión al espacio por un sólido apoyo familiar.

*Núcleo familiar:* Madre(35), Padre (55), L

**U:**

*Edad:* cuatro años y un mes.

*Diagnóstico:* Riesgo TEA. Retraso en pautas madurativas.

*Escolaridad:* Concorre al CAIF desde los seis meses.

*Tratamientos:* Tiene indicaciones de psicomotricidad y fonoaudiología pero aún no comenzó. Psicológico. En el servicio de la Facultad de Psicología, desde el año 2023 asiste a un abordaje psicológico individual que se realiza en el contexto de la práctica de graduación.

*Comunicación y lenguaje:* Se expresa principalmente a través del lenguaje verbal, utilizando palabras sueltas como 'no', 'mío' y 'salí'. Complementa su comunicación con

gestos corporales de rechazo y no fórmulas frases completas. Conoce y nombra los colores y los números, y muestra capacidad de anticipación (por ejemplo, nombra los números antes de saltar). Utiliza el lenguaje verbal para expresar sus necesidades (por ejemplo, pide agua) y recurre a gestos como asentir y negar para manifestar sus deseos. Además, expresa nociones espaciales simples, como 'arriba', 'abajo', 'adentro' y 'afuera'."

*Interacción social* : Presenta momentos de desregulación emocional y angustia vinculados al comienzo y finalización de las sesiones.

*Autonomía*: No ha logrado aún el control de esfínteres

*Desarrollo motor*: Se maneja con torpeza, especialmente en los juegos de saltos y corridas, debido a la falta de control sobre las dimensiones corporales propias.

*Juego*: Preferencia por los juegos de envolturas, las casitas, el túnel y los arrastres con telas. Disfruta de los juegos de descarga motriz (saltos, carreras) que alterna entre momentos lúdicos colectivos y otros de juego individual.

*Comportamientos estereotipados y rígidos*: Presencia de estereotipias verbales y un uso poco comunicativo del lenguaje.

*Sensibilidad sensorial*: A los sonidos muy fuertes.

Los padres lo describen como un niño afectuoso con ellos y sus hermanos. Disfruta asistir al CAIF y regresa contento, aunque presenta dificultades para retirarse de la institución, situación que también se repite en los espacios terapéuticos, tanto individuales como grupales. Le gusta correr, trepar, saltar y andar en bicicleta. Cuando está cansado, muestra mayor inquietud y desorganización en sus movimientos. Juega con autitos y suele ubicarlos en fila.

*Núcleo familiar*: Madre (41) Padre (54) Hermano (16)

De la entrevista inicial con los padres surge su preocupación por las crisis de angustia que se desencadenan al finalizar una actividad placentera (como juegos, paseos o la salida del CAIF) y ante el establecimiento de límites. También se refieren a dificultades en las actividades de la vida diaria, especialmente al momento de vestirse, salir de la ducha, lavarse el cabello y peinarse.

*A*: Se integra al grupo terapéutico en la séptima sesión.

*Edad*: tres años y diez meses.

*Diagnóstico*: En evaluación por parte del equipo de EDDITEA.

*Escolaridad*: Concorre al caif desde septiembre del 2023.

*Tratamientos*: Indicaciones para tratamiento psicomotriz y fonoaudiológico mediante Sanidad Policial que aún no comenzaron.

*Comunicación y lenguaje:* No se observan gestos protodeclarativos y la intencionalidad comunicativa es reducida.

*Interacción social :* No presenta comunicación verbal, pero se hace entender a través de gestos corporales, los cuales utilizan para expresar sus necesidades, ya sea de rechazo o disfrute.

*Autonomía:* No ha logrado aún el control de esfínteres

*Desarrollo motor:* Se observa un fuerte despliegue motor con movimientos desorganizados y torpes, con elementos de riesgo físico de accidentes. No reconoce los límites de su cuerpo, de las superficies ni de los objetos y a menudo se golpea o tropieza contra los objetos de la sala. Utiliza la totalidad del espacio con desplazamientos rápidos sin una finalidad aparente. Presenta un tono muscular bajo. Preferencia en el uso de ropa ajustada que ofrece de continente corporal.

*Juego:* Con frecuencia lleva audífonos que agarra fuertemente ocupando sus manos durante toda la sesión. No los utiliza para jugar. Se observa una fuerte actividad de descarga motriz que se mantiene durante toda la sesión. Preferencia por los saltos que alterna con la deambulación.

Los padres describen juegos estereotipados con preferencia por la alineación de juguetes. Interés por las ruedas de los audífonos. Golpea objetos unos contra otros. Interés por las bolsas (las mueve produciendo sonido).

*Comportamientos estereotipados y rígidos:* A nivel motriz (movimiento pendular de su mano derecha frente a los ojos) y una fuerte presencia de estereotipias verbales.

Permanece más tiempo en su espacio individual con actividades centradas en sí mismo.

*Núcleo familiar:* Madre (36) Padre (34) Se destaca la excelente adherencia a la propuesta y el compromiso por parte de la familia en relación a la asistencia asidua, puntualidad y disponibilidad al intercambio.

*Datos de la entrevista de padres:* Los padres plantean que inicialmente presentaba contacto visual y disponibilidad para la interacción con ellos, pero que estas conductas se perdieron alrededor del año y medio. Actualmente, muestra una tendencia a mirar vacío.

No presenta registro de peligro ni de dolor cuando se golpea. Aparecen conductas autolesivas en situaciones de desborde emocional y golpeandolos. A no reacciona frente a la presencia de personas extrañas ("se iba con cualquiera").

Su principal motivo de consulta refiere a la ausencia de lenguaje verbal y la escasa interacción con otros niños y con el entorno en general.

**T:** *Se integra al grupo terapéutico en la séptima sesión.*

*Edad:* Cuatro años y siete meses.

*Diagnóstico:* En evaluación por parte del equipo de EDDITEA.

*Escolaridad:* Cursando Nivel 4 en el Colegio Kala Bethuel Kids.

*Tratamientos:* A comienzos del 2023 inicia terapia psicomotriz y fonoaudiológica.

*Comunicación y lenguaje:* Posee un lenguaje claro y continuo, que varía según su disposición. En la interacción social, reclama constantemente la atención del adulto y, cuando no la obtiene, reacciona con enojo o angustia.

*Autonomía :*No ha logrado aún el control de esfínteres.

*Juego:* Presenta un juego estereotipado con autos, pistas y muñecos de acción. Sin embargo, también disfruta de juegos que implican la interpretación de personajes y la creación de historias, lo que evidencia cierto despliegue de la simbolización.

*Sensibilidad sensorial:* Hipersensibilidad auditiva, especialmente con los ruidos fuertes.

*Núcleo familiar:* Madre (35) Padre (37) Hermano (2)

*Datos de la entrevista de padres:* Preocupación por frecuentes enojos sin motivo aparente y de duración extendida. Se desencadenan hace dos años, vinculado al nacimiento de su hermano. Refiere repliegue, aislamiento y rechazo de la contención de sus padres en estos episodios. Rechaza asistir al colegio, bañarse y peinarse.

T asistió solamente a cuatro encuentros por razones de salud del niño y de su madre. La escasa asistencia no permite dar cuenta de algunos datos y de su evolución en materia de simbolización, socialización, movimiento, postura y el uso del espacio, considerándose una de las mayores limitantes de la intervención.

## **8. Reconstrucción histórica y Análisis crítico**

En este apartado se presentará una reconstrucción de las vivencias relacionadas con el desafío que implicó mi participación en las sesiones. El análisis se basa en el registro de los sucesos, informes clínicos de los niños y entrevistas realizadas a los padres. Estos datos se integran y contrastan con conceptos teóricos y referentes bibliográficos, lo que permite una comprensión más profunda del proceso.

La metodología utilizada para el análisis se basa en la selección de los encuentros más significativos, siguiendo una linealidad temporal y considerando los ejes de interacción social, comunicación y juego. Para ello, se han elegido 8 sesiones que representan diferentes momentos del proceso terapéutico, abarcando las etapas de inicio, desarrollo y cierre.

El primer encuentro tuvo lugar el 9 de julio de 2024, antes de iniciar, se reunió el equipo de coordinación para definir el rol de cada miembro. Para ese momento, se acordó

que mi rol sería el de observadora, con la tarea de registrar los sucesos y estar pendiente si alguno de los niños necesitaba algo específico. Sin embargo, a lo largo de la intervención, este rol comenzó a modificarse en función de los requerimientos de los propios niños.

Se seleccionaron distintas sesiones para reflejar la evolución del proceso terapéutico. En la fase inicial, se analizaron la primera y segunda sesión como punto de partida. En la etapa de desarrollo, se eligieron la séptima y octava para evaluar la integración de nuevos participantes y la adaptación grupal, así como la decimocuarta y decimosexta para evidenciar los avances. Para el cierre, se consideraron la penúltima y última sesión, con el objetivo de valorar los progresos individuales y grupales, validando la importancia del grupo terapéutico.

### **Primera sesión: 9 de julio**

#### *Contexto y objetivos*

Para el inicio, se estableció un encuadre que incluyó la presentación del equipo y la comunicación de las reglas del espacio en un lenguaje claro y concreto, adaptado a la comprensión de los niños. Las mismas buscaban garantizar la seguridad, la confianza y el respeto mutuo, permitiendo que el juego transcurriera en un ambiente de cuidado y disfrute.

Para su desarrollo se presentó una consigna abierta que permitió a los niños explorar libremente el espacio y los materiales disponibles. Entre estos se encontraban colchonetas, cajones de madera que facilitaban el trepar y la experimentación con sus partes abiertas, diferentes telas, casitas construidas con gomas, y una caja con juguetes pequeños y variados. La disposición favoreció la espontaneidad y la creatividad.

El acompañamiento de las coordinadoras fue clave para complejizar las acciones, otorgándoles sentido y valor en términos de aprendizaje. Finalmente, en el cierre, se buscó promover el intercambio verbal, facilitando la incorporación de la noción de finalización. Participaron L y U, coordinaron Elena y Silvana y quien suscribe encargada de registrar lo acontecido en la sesión.

#### *Descripción de la comunicación e interacción social*

Desde el comienzo, la comunicación de los niños se basó en gestos, expresiones corporales y señales de afirmación o negación en el juego. Aunque la comunicación oral era limitada, lograban expresar sus necesidades y emociones de manera efectiva. Esta manera de comunicarse se mantuvo durante toda la sesión. La intervención de las coordinadoras fue

fundamental para mediar en la comunicación oral, poniendo en palabras lo que ocurría y enriqueciendo las interacciones con descripciones detalladas.

Por un lado L mostró un particular interés en la exploración sensorial de los pies de Elena, la cual acompañó la actividad verbalizando lo que él hacía, generando un punto de acercamiento y favoreciendo la comprensión del otro. También se observó su interés por los saltos desde superficies elevadas, en los cuales requería ayuda. Esta situación permitió medir su grado de anticipación y control.

Por otro lado, U mostró preferencia por las dinámicas de encuentro y desencuentro, que culminaban con saludos y abrazos. La intervención de la coordinadora fue de sostener estas dinámicas, lo que permitió evaluar su forma de comunicación más allá del lenguaje oral, dado que su interacción estaba mediada por el contacto físico y el juego corporal. Se evidenció una disposición activa para participar, siempre que se le ofreciera una propuesta que implicara la presencia de otro.

En general, la interacción entre los niños fue escasa, lo cual era esperable en un primer encuentro y teniendo en cuenta las descripciones previas de sus familias, que indicaban diferencias en su forma de vincularse.

### *Descripción del juego*

La ubicación espacial de los objetos consistió en disponer los cajones para formar una estructura tipo casa, utilizando telas y bastones de polifon en la parte superior, junto con una zona de alfombras de goma, colchonetas y un túnel. Además, se crearon dos casitas con las alfombras y se incorporaron telas de diferentes texturas para enriquecer el entorno. No obstante, la disposición de los cajones presentó un riesgo, dado que los niños intentaban caminar sobre ellos, lo que dificultaba la percepción de los límites debido a las telas que los cubrían. Para evitar lesiones, se alinearon los cajones de manera que los niños pudieran realizar saltos de forma segura, pisando los bastones mientras se pronunciaban sus colores. Se valoró positivamente la iniciativa de exploración de los niños.

También, resultó efectiva la dinámica de exploración del interior de los cajones y de la casita construida con alfombras de goma. Propiciando dinámicas de saludo y sorpresa. Luego, se incorporó la representación de una cama dentro de la casita y la interacción mediante el juego simbólico, con frases como "*Toc, toc, ¿hay alguien en esta casa?*". U mostró entusiasmo y disfrute con esta actividad compartida, evidenciando su involucramiento en la propuesta de juego.

Asimismo, se observa como el juego se desarrolló mayormente de manera individual, con exploraciones de los materiales y el espacio. L se enfocó en experiencias sensoriales y de motricidad gruesa, mientras que U prefirió juegos que involucraban interacción social directa con la coordinadora.

El equipo adoptó una estrategia de intervención basada en la observación y el acompañamiento activo. Un aspecto desafiante fue la transición hacia el cierre de la sesión. A pesar de la anticipación, los niños mostraron dificultad para detener la actividad, porque la exploración del espacio era novedosa y motivante. No obstante, se logró introducir el cierre a través de una conversación sobre lo vivido y la promesa de continuar jugando en la próxima sesión.

### *Comparación y reflexión sobre la efectividad de las estrategias*

Podríamos decir que el clima emocional del espacio fue ameno y seguro, con un diseño pensado para generar confianza y favorecer la participación. Sin embargo, algunos signos de ansiedad propios de un primer encuentro estuvieron presentes en todos los participantes, lo que pensamos pudo haber atravesado la dinámica grupal.

En cuanto a las estrategias de intervención, se destaca la efectividad del uso de la verbalización como herramienta de apoyo en la comunicación y la exploración del juego. En el caso de L, esto facilitó la comprensión y regulación de sus acciones, mientras que en U, ayudó a reforzar su disposición al juego social. Por otro lado, la ausencia de un modelo de juego predefinido resultó beneficiosa para la autonomía de los niños, aunque implicó que la interacción fuera limitada. Esto sugiere que, en futuras sesiones, podrían implementarse estrategias para favorecer el juego compartido sin perder la flexibilidad en la exploración.

Por tanto, se concluye que las estrategias más efectivas fueron aquellas que partieron del interés y la iniciativa de cada niño. En el caso de U, se observó que las instancias de encuentro y desencuentro resultaban significativas, por lo que se potenciaron con materiales como las casitas de goma y cajones. Para L, se evidenció que llamaban su atención dinámicas relacionadas con la exploración sensorial. Se optó por validar su interés e incorporarlo al juego mediante descripciones, exploración de texturas, temperaturas y referencias al propio cuerpo. Esta estrategia lo mantuvo atento y participativo.

En definitiva, la primera sesión cumplió con el objetivo de introducir a los niños en el espacio de juego y observar sus formas de exploración e interacción. Se identificaron aspectos a fortalecer en la promoción del juego compartido y la transición hacia el cierre.

### **Segunda sesión: 16 de julio**

### *Contexto y objetivos*

Para continuar, se decidió analizar la segunda sesión, coordinaron Silvana y Elena, y participaron L y U. En este encuentro, ambos mostraron mayor adaptación con el espacio y las dinámicas, en contraste con la primera, donde la ansiedad ante lo desconocido se manifestaba a través de conductas de exploración cautelosa, períodos de observación antes de involucrarse en la actividad y una mayor búsqueda de referencia en los adultos.

Los materiales y su disposición fueron los mismos que en el primer encuentro, considerando fundamental sostener una estructura estable para generar un ambiente de confianza y familiaridad. Se incorporaron aros, con el objetivo de favorecer la exploración de sus diversas posibilidades lúdicas, dada su versatilidad. Fueron utilizados como recurso para trabajar la espera de turnos y favorecer la atención conjunta, mediante el apoyo del objeto y la intervención verbal.

El objetivo de la sesión fue fortalecer la adaptación al entorno, promoviendo la exploración autónoma y la confianza en la dinámica grupal. El clima emocional del espacio fue agradable y seguro. Las coordinadoras acompañaron la exploración de los materiales desde una postura cercana y contenedora, facilitando una mayor apertura.

Luego de la presentación, ambos decidieron utilizar el espacio de manera diferenciada, igual que en primera instancia. El cierre volvió a generar algunas resistencias. Asimismo, se evidenció mayor continuidad en los juegos individuales, aunque los momentos de interacción entre los participantes continuaron siendo breves.

### *Descripción de la comunicación e interacción social*

Se observó cómo L solicitaba ayuda a la coordinadora a través de su postura corporal, ofreciéndole su espalda, aunque luego mostró autonomía al subir los cajones por sí mismo. Además, utilizó la mirada como recurso comunicativo, estableciendo contacto visual para reforzar su demanda de asistencia. Si bien no se trató de una expresión verbal, esta forma de interacción evidencia su reconocimiento de una necesidad y su comprensión del otro como mediador, lo que representa un avance en su desarrollo comunicativo.

Por su parte, U mantuvo sus interacciones a través de palabras aisladas como "sí" o "no". Asimismo, demostró interés mediante sus risas, miradas y gestualidad. También, invitó a la coordinadora a compartir el juego a través de encuentros y desencuentros que culminaron en abrazos y risas, manifestando su deseo de continuar.

Se concluye que su comunicación se caracterizó por el uso de palabras sueltas pero

acompañadas de manifestaciones no verbales. Las coordinadoras acompañaron con el objetivo de ampliar el repertorio lingüístico y la interiorización del lenguaje.

### *Descripción del juego*

Durante la sesión, L mostró interés por los aros. Previamente, Silvana los había hecho girar en el suelo. Luego juntos tomaban los aros, contaban, los hacían girar y los recogían, estableciendo momentos de atención conjunta al coordinar sus acciones y compartir el foco de la actividad, ambos estuvieron comprometidos en la acción de manipular los aros y coordinar sus movimientos, U no se integró a la propuesta.

Posteriormente, L solicitó la caja de juguetes pequeños, observándolos y organizándolos en fila. Con la ayuda de la coordinadora, se recreó un circuito similar al que se encontraba en la sala, utilizando cajones, colchonetas y aros. Definiéndose turnos para cada muñeco y guiándolos a través del recorrido. Durante la actividad, se imitó el sonido del pato y se incorporaron acciones como correr, trepar y saltar. Con cada repetición, se añadieron nuevos obstáculos, generando cambios en el circuito. L observó atentamente cada modificación y las incorporó, repitiendo el recorrido con otros muñecos.

Para enriquecer la propuesta, se agregó una escalera en el circuito, permitiendo que los muñecos subieran con esfuerzo creciente. Ante cada cambio en la actividad, L estableció contacto visual e incorporó las novedades de manera espontánea. Además, participó activamente eligiendo nombres para los personajes, lo que favoreció su involucramiento en el juego simbólico y la interacción con el entorno.

Aunque estas propuestas ofrecieron oportunidades de exploración lúdica, estructuración del juego y atención conjunta, la sesión se orientó hacia actividades solitarias. Por ejemplo, la caja de juguetes facilitó la organización, la espera de turnos y la incorporación de dinámicas, pero captó su interés de tal manera que limitó la exploración de otros materiales y la interacción con pares. Esto resalta la importancia de equilibrar el uso de los recursos para enriquecer el juego sin restringir la diversidad de experiencias.

Por su parte, U desplegó un juego basado en el encuentro, saludo y abrazo, para luego realizar saltos, giros y juegos con los aros. Finalmente, utilizó los cajones y los autitos que había llevado, incorporándolos al tobogán construido por L.

Se observó que la interacción entre los niños fue limitada, lo que representa un desafío en la planificación de estrategias que favorezcan el juego compartido.

### *Comparación de las sesiones analizadas*

Se observa la continuidad de dinámicas individuales y la preferencia por las interacciones uno a uno con las coordinadoras. Asimismo, la instancia de cierre continuó representando un desafío, a pesar de la anticipación realizada.

En este sentido, U expresó su disconformidad con un "Nooo", mientras que L manifestó cierta irritabilidad al guardar los juguetes. Como estrategia de cierre, se optó por permitir a los niños llevarse un juguete para traerlo a la próxima, con el fin de favorecer el sostenimiento del vínculo con el espacio.

#### *Reflexión sobre la efectividad de las estrategias*

El equipo mantuvo una postura participativa, atenta a los detalles que pudieran facilitar interacciones. Se concluye que las estrategias implementadas generaron resultados diversos. Mientras que la caja de juguetes pequeños permitió a L estructurar su juego, también favoreció su aislamiento, por lo que se propuso su eliminación, dejando solamente 2 muñecos a disposición. En contraste, la incorporación de los aros resultó beneficiosa para promover interacciones y el descubrimiento de nuevas formas de juego que incluyeron sonidos, palabras y objetos, por lo que se considera pertinente mantenerla.

#### **Séptima sesión: 13 de agosto**

##### *Contexto y objetivos*

En esta sesión se integran 2 niños, quedando el grupo conformado por L, U, T y A hasta el final del proceso. Coordinaron Elena, Silvana y quien suscribe. Mi rol se volvió más participativo cuando U me invitó espontáneamente a sumarme a su dinámica de juego, ofreciéndome uno de sus autos en la sesión anterior.

Se mantuvieron los materiales previamente dispuestos y se incorporó un espejo para explorar su impacto en el reconocimiento de sí mismo, de los otros y del entorno, además de fomentar la interacción grupal. El objetivo fue sostener la reacción de los participantes ante la reconfiguración grupal, asegurando un espacio de confianza y contención. La incorporación de nuevos compañeros buscó fortalecer la dinámica del taller.

La sesión inició con la rutina de presentación, estableciendo reglas y recordando nombres. La ansiedad dificultó este momento, por lo que se optó por una introducción breve para dar paso al juego. Exploraron los materiales y mostraron interés en el espejo, L y U realizaron distintas expresiones y movimientos frente a él, explorando su imagen, lo que facilitó momentos de imitación y reconocimiento mutuo. El cierre presentó desafíos, aunque la transición fue breve, logró contener al grupo y organizar la salida.

En conclusión, la sesión evidenció cómo la reconfiguración grupal impactó en la dinámica de juego y en la interacción. La incorporación del espejo enriqueció la exploración de la propia imagen y la comunicación. Aunque la ansiedad inicial dificultó la presentación, el juego permitió distender, asegurando un ambiente de confianza y participación activa.

#### *Descripción de la comunicación e integración social*

L y T ingresaron al espacio con tranquilidad. A, por su parte, exploró el espacio y mostró un especial interés por el espejo, utilizándolo de manera activa. Sin embargo, su deambulación sin un rumbo y la presencia de ciertas estereotipias sugirieron que encontraba regulación a través de movimientos repetitivos.

En el caso de U, se observaron dificultades en el ingreso, manifestando angustia, como en sesiones anteriores. Donde, se solía permitir la entrada de uno de sus padres para contenerlo hasta que lograra calmarse e integrarse al juego. En esta ocasión, se implementó una nueva estrategia, solicitando que sus padres esperaran afuera con el propósito de favorecer su autonomía. Esta decisión resultó efectiva, ya que facilitó una integración más rápida dentro del grupo.

En cuanto a comunicación T presentó un lenguaje oral desarrollado, expresando sus preferencias de juego y participando activamente en conversaciones. A no mostró lenguaje oral ni intención comunicativa, evitando el contacto visual y las interacciones directas.

Por su parte, U y L continuaron comunicándose con palabras aisladas. En el caso de L, aunque no hablaba durante el taller, cantaba o recitaba poemas, lo que evidenciaba que poseía habilidades lingüísticas, aunque las utilizaba de manera selectiva.

#### *Descripción del juego*

Se observa cómo cada niño interactuaba con el espacio y sus compañeros. L encontró calma en la casita, donde jugaba con muñecos de sesiones anteriores, lo que indicaba que los objetos familiares favorecían su autorregulación. Luego los usó para realizar recorridos por la pared. Para evitar que se estancara en una rutina repetitiva, se introdujeron pequeñas interrupciones en su recorrido, como pedirle que diera un salto, chocara los cinco o diera una vuelta para continuar. Estas intervenciones no solo rompían la monotonía, sino que también fomentaban la atención conjunta y momentos de complicidad.

Por su parte, T se destacó en el juego simbólico, invitando a sus compañeros a representar castillos y superhéroes. Sin embargo, su iniciativa no fue compartida por los

demás niños, dado que no poseían el mismo nivel de simbolización. Ante su interés por continuar, Silvana asumió el rol de acompañar y sostener su propuesta, siguiendo sus iniciativas y enriqueciendo los diálogos entre los personajes. Por ejemplo, la idea de que, al ser atrapado, un personaje adquiriría un nuevo poder, sumó elementos como palos de polifón para utilizarlos como coronas, lo que potenció y amplió su juego.

Además U, mostró incomodidad con la presencia de A, cuya energía y movimientos impredecibles desarmaban estructuras de juego, generando respuestas de frustración en U. Se infiere que la sorpresa por la llegada de nuevos participantes y el ingreso al espacio influyó en las respuestas de los niños durante las dinámicas. Se reafirma que la estrategia más efectiva fue el juego libre, sin imponer dinámicas cerradas. El desafío será diseñar estrategias que fomenten la unión y el compartir, aunque sea por momentos breves.

#### *Comparación con las sesiones analizadas*

La comparación se centró en sesiones que estaban U y L, dado que eran los que tenían más tiempo en el espacio: Por un lado U mostró una nueva faceta emocional, reaccionando con enojo ante la presencia de A y sus movimientos bruscos. Si bien esta respuesta fue desafiante, resultó valiosa desde un punto de vista terapéutico, dado que evidenció áreas de trabajo en regulación emocional y tolerancia a cambios en el entorno. Se observaron avances en su capacidad de calmarse sin la presencia de sus padres.

Por su parte L demostró capacidad de autorregulación, alternando entre momentos de interacción y espacios de juego solitario, lo que fue interpretado como una estrategia personal de ajuste al nuevo contexto. Reflejando la importancia de respetar los tiempos individuales dentro de la dinámica grupal.

#### *Reflexión sobre la efectividad de las estrategias*

Un momento destacado fue la actividad con el espejo, que potenció la conciencia corporal y la exploración del reflejo propio y del otro. T y L participaron activamente, incorporando elementos como bastones de polifón para enriquecer el juego simbólico. Luego, al colocar el espejo de manera horizontal, U y A se sumaron, lo que permitió una instancia de interacción conjunta. Su uso resultó positivo por lo que se plantea mantenerlo.

El cierre fue uno de los momentos más complejos. T colaboró espontáneamente en guardar, mientras que los demás continuaron en sus juegos, dificultando la transición. Para mejorar este aspecto, se implementó una estrategia de cierre en movimiento, repasando los juegos y anticipando la próxima sesión, con el objetivo de generar mayor previsibilidad.

En términos generales, el balance de la sesión fue positivo. La diversidad en el grupo permitió identificar fortalezas y desafíos en cada niño, así como ajustar estrategias de intervención para fomentar la interacción y la adaptación grupal.

### **Octava sesión: 20 de agosto**

#### *Contexto y objetivos*

Su elección radica en que fue el segundo encuentro luego de la integración de 2 niños. Participaron U, L y A con la coordinación de Silvana y Belén.

Los materiales fueron cajones de madera, colchonetas, telas, palos de polifon, juguetes pequeños, aros, prismas, túnel y casitas construidas con las colchonetas de goma. El objetivo continuó siendo fortalecer la noción de grupo, fomentando interacciones y generando experiencias compartidas que promovieran la integración social y la flexibilidad.

La instancia de cierre presentó resistencias en los niños, lo que llevó a que los adultos debieran sostenerlos en brazos para poder conversar. Esto motivó una reflexión acerca de qué tipo de cierre podían llegar a sostener los niños, y desde el equipo que se propone.

#### *Descripción de la comunicación e integración social*

La comunicación siguió manifestándose a través de palabras sueltas y expresiones no verbales. L, comenzó a usar nuevas palabras, como nombrar a U de manera espontánea, lo que evidenció un avance en el reconocimiento del otro dentro del espacio. Además, aumentó su contacto visual tanto con sus compañeros como con los coordinadores, lo que sugiere una mayor conexión con el entorno. En cambio, A continuó centrando su atención en lo sensorial y corporal, sin intervenir activamente en el juego.

U mostró desafíos en lo que respecta a la interacción, particularmente con A, cuando este intentaba tomar sus autos. En un principio, la presencia de L no representaba un conflicto, dado que este no mostraba interés en dichos objetos. Sin embargo, con la llegada de A, U se mostró más alerta a sus movimientos. Era la primera vez que A se mostraba tan insistente en tomar los autos que U tenía en sus manos. Suponemos que su intención no era provocar, sino que, desde su perspectiva, retirar los autos formaba parte del juego, el cual no resultaba agradable para U.

Esta situación generó en U una respuesta emocional intensa, esperable en la interacción entre niños que aún no se conocen. Lo llamativo fue la magnitud y su baja

tolerancia a la frustración, contrastando con su actitud previa de menor preocupación ante la presencia de sus pares. Su respuesta no solo incluyó negativas verbales, sino también intentos de agresión física.

Ante esta situación, la intervención del equipo fue clave. Posicionándose a su altura y, mediante el diálogo, estableciendo límites claros y promoviendo alternativas de resolución. Aunque al principio los conflictos persistieron, esta estrategia permitió contener emociones nuevas para algunos. Se decidió retirar los autos, inicialmente generó resistencia en U, pero con el tiempo, favoreció su apertura a otras propuestas de juego y permitió una interacción más flexible.

Para U, los autos desempeñaban un rol significativo, especialmente al inicio de cada sesión. Siempre llegaba con uno o dos, lo que parecía brindarle seguridad para desenvolverse. Los incorporaba en el juego, los compartía e incluso los dejaba temporalmente para participar en otras actividades, aunque al momento de retirarse siempre verificaba tenerlos consigo. Por este motivo, a pesar de la resistencia inicial, se considera que la decisión de retirar los autos fue adecuada, dado que permitió promover una mayor apertura e integración en el juego grupal.

En general, las estrategias del equipo consistieron en acompañar y regular las interacciones, brindando palabras para expresar emociones y estableciendo límites. Las mismas fueron fundamentales para el progreso en la comunicación, ayudando a los niños a expresar sus emociones y a mejorar sus interacciones sociales dentro del espacio.

### *Descripción del juego*

Durante la sesión se observó juego simbólico y sensoriomotor. L mantuvo su interés por túneles y prismas. En algunas ocasiones, se posicionaba sobre ellos para generar movimiento, ajustándose a sus propias habilidades y control corporal; en otras, los desplazaba para explorar los efectos que producían. Su interacción fue siempre individual.

El espejo volvió a captar su atención, un ejemplo fue la utilización del prisma junto a las colchonetas, configurando una estructura similar a un tobogán. L posicionó el prisma estratégicamente y, tras una cuenta regresiva, se deslizaba repetidamente. Esta dinámica le permitió observarse mientras descendía, lo que sugiere que disfruta del componente visual del movimiento, evidenciado por sus risas y la repetición constante de la acción.

Estos resultados reafirman que el espejo continúa generando una respuesta positiva en la exploración del entorno, favoreciendo la experimentación sensoriomotora y el disfrute.

Como estrategia para facilitar la interacción social y el juego compartido, se propuso la actividad del 'ómnibus', a la que los niños llamaron 'autobús'. Para su desarrollo, se utilizaron aros y telas con el propósito de simular un medio de transporte.

La propuesta surgió de Silvana, considerando el interés de U por los vehículos. Las coordinadoras tomaron una de las telas, caracterizada por su longitud y resistencia, lo que permitía su uso en un juego de arrastre. Se invitó a los niños a participar y, progresivamente, se fueron incorporando L y U. A medida que el "autobús" avanzaba, se añadieron nuevos elementos, como bocinas elaboradas con bastones de polifón y aros que simulaban volantes. Además, el componente oral tuvo un papel central, dado que las coordinadoras imitaban sonidos de vehículos y los niños participaban emitiendo sonidos de bocinas. El arrastre también permitió introducir nociones de velocidad, como "más rápido" o "más lento", acompañadas de una cuenta regresiva grupal.

Se generaron entre los niños miradas y risas compartidas que dan cuenta del placer compartido con el otro en una experiencia colectiva. A, aunque no participó activamente, se mantuvo atento a la actividad.

Este logro resulta especialmente relevante, dado que permitió la construcción de una dinámica de juego compartida, e incorporó un componente simbólico, aspecto que hasta el momento no había estado tan presente en la interacción entre ellos. La estrategia de utilizar materiales disponibles para construir un medio de transporte relacionado con los intereses de U fue acertada, facilitando su acercamiento con los compañeros y marcando un camino a seguir para futuras sesiones.

#### *Comparación con las sesiones analizadas*

En esta línea, se identifican avances, por un lado U siguió presentando dificultades en la regulación emocional ante situaciones de frustración, pero se destaca que logró verbalizar más palabras espontáneamente, incluyendo invitaciones a jugar y expresiones sociales como "gracias" y "por favor". Si bien en la sesión anterior ya había mostrado signos de mejora en su regulación, aún dependía de la intervención de los adultos. En esta ocasión, a pesar de su reacción inicial ante A, logró reubicarse y sumarse a la dinámica del autobús, lo que representa un avance en su adaptación.

Por otra parte, L mostró una mayor disponibilidad para interactuar con U, lo que se evidencia en que lo nombró por primera vez. También se observó una mejora en su contacto visual y una conexión más sólida con el grupo. Por su parte A, evidenció un aumento en su nivel de atención al entorno. Observó a sus compañeros con mayor

frecuencia y respondió con mayor rapidez a estímulos externos.

### *Reflexión sobre la efectividad de las estrategias*

Las estrategias implementadas favorecieron la aparición de dinámicas grupales y fortalecieron la noción de grupo. La propuesta del “ómnibus” logró captar la atención de la mayoría de los niños y promover la interacción. También permitió integrar a los participantes en una actividad compartida, respetando sus tiempos y estilos de juego. El uso del espejo continuó siendo un recurso valioso, propició la exploración y el reconocimiento del cuerpo en movimiento, acompañado de palabras y sonidos que se hacían cuando se utilizaba.

### **Decimocuarta sesión: 1 de octubre**

#### *Contexto y objetivos*

Participaron A y T, mientras que la coordinación estuvo a cargo de Belén y Silvana. Se utilizaron materiales como aros, túneles, colchonetas y palos de colores, con el objetivo de seguir promoviendo la comunicación, la interacción social y la regulación emocional a través del juego. Sin embargo, la sesión se vio alterada a partir de la segunda mitad debido a visitas de autoridades externas, lo que impactó en los participantes.

#### *Descripción de la comunicación e interacción social*

A fue el primero en llegar, con disposición risueña y participativa. Buscó la interacción y la ayuda de las coordinadoras para realizar saltos, que ejecutaba con seguridad. Además, mostró intentos de balbuceo en respuesta a estímulos verbales, como al decir 'ia' ante la repetición de 'buen día', lo que evidencia un progreso en su intencionalidad comunicativa.

T llegó pasada la mitad del encuentro, mostrando una actitud retraída, que luego pudo cambiar. Su llegada coincidió con un momento de desorganización de A, lo que dificultó su integración en la dinámica. A intentó incluirlo, tomándolo de la mano y guiándolo hacia los cajones. Sin embargo, T prefirió comenzar con la actividad de los aros, que consistía en contar “1, 2, 3”, lanzarlos y dejar que girarán hasta detenerse. Esta actividad pareció proporcionarle seguridad para comenzar. No obstante, algunos encuentros con A, debido a su comportamiento inquieto, desestabilizaron a T, generando momentos de angustia y la necesidad de contención por parte de Silvana. A pesar de estos inconvenientes, T pudo reconocer los nombres de sus compañeros al momento de cierre, lo que demostró su familiaridad con el espacio y su capacidad para identificar a los demás, a pesar de sus ausencias.

En esta ocasión, la interacción entre ellos fue limitada, el equipo no ejerció presión al respecto, dado lo atípico del encuentro, marcado por la llegada en horarios diferentes y los distintos estados emocionales con los que cada uno se encontraba.

### *Descripción del juego*

A mostró disfrute en la exploración del espacio y el uso de los materiales. Se observó un cambio en su capacidad de regulación motriz y en su respuesta a estímulos verbales, como la cuenta regresiva, lo que facilitó su participación en juegos estructurados. La introducción del túnel, que A utilizaba para tirarse sobre él al escuchar la repetición de la palabra "Buen día", promovió intentos de repetición, lo que sugiere que el acompañamiento verbalizado de las acciones es una estrategia efectiva para estimular su comunicación.

Sin embargo, la presentación tan positiva del encuentro se vio interrumpida por la presencia de autoridades en el espacio. Sin conocimiento de los efectos que su intervención podría generar en el contexto terapéutico, irrumpieron en el encuadre al ingresar con cámaras, hablando y recorriendo el espacio. Esta situación generó un efecto negativo en A. El cual no pudo continuar con las actividades, ni siquiera aquellas que disfrutaba, como los saltos. En su lugar, se transformó en corridas de alta velocidad, perdiendo el control de su cuerpo, cayendo sin medir el peligro y perdiendo el registro de los demás, se intentó continuar con las dinámicas previamente establecidas, pero sin éxito.

Por otro lado, T presentó dificultades para integrarse al juego debido a la alteración en la dinámica causada por las visitas y su llegada tarde. Su interacción con A resultó desafiante debido a la intensidad de este último. Ante la frustración, optó por aislarse. Respetar su necesidad de espacio y brindarle contención cuando lo requirió permitió que, hacia el final, se sintiera seguro y pudiera establecer una mejor comunicación.

### *Comparación con las sesiones analizadas*

Particularmente A, la coordinación y regulación que presentó al comienzo no se habían manifestado en encuentros previos. A pesar de la desorganización generada posteriormente, el equipo quedó satisfecho con los logros alcanzados en la primera parte.

En cuanto a T, el no haber llegado al mismo tiempo que sus compañeros ocasionó una mayor dificultad para iniciar su participación, algo que no se había presentado en sesiones anteriores. T suele mostrarse como un niño con confianza y soltura para comunicarse, por lo que esta situación sugiere que el horario de llegada podría ser un aspecto a revisar. Ajustar este factor permitiría optimizar el tiempo en el espacio, ya que una

vez que logra sentirse seguro, se desenvuelve con mayor autonomía y fluidez.

### *Reflexión sobre la efectividad de las estrategias*

Esta sesión refleja la importancia de un entorno estable y predecible para la regulación emocional y la interacción de los niños. La interrupción evidenció la vulnerabilidad del espacio terapéutico ante factores externos.

A mostró avances en su autonomía e intencionalidad comunicativa, el acompañamiento brindado le permitió desarrollar confianza de manera progresiva en el espacio. Evitar una supervisión excesiva, motivada previamente por el temor a posibles caídas o lesiones favoreció su capacidad de autorregulación. Como resultado, A pudo evaluar sus propios límites y, a partir de ello, acercarse de manera espontánea a las coordinadoras. Esto evidencia la importancia de mantener una comunicación fluida dentro del equipo, a fin de revisar y mejorar continuamente las prácticas de acompañamiento.

Otra estrategia eficaz para ayudar a A en el control de su cuerpo y movimientos fue además de enunciar la necesidad de esperar antes de realizar una acción, colocar una mano sobre su pecho. Este recurso facilitó que A estableciera contacto visual de inmediato.

En lo que respecta a T, resulta relevante la importancia de sostener y contener sus estados emocionales. Al llegar, se mostró retraído y sin disposición para conversar, Silvana se centró en contenerlo, fomentando la expresión verbal de sus emociones. Una vez que su sentir fue validado, logró modificar su postura, resultando una estrategia efectiva.

### **Decimosexta sesión: 15/10/2024**

#### *Contexto y objetivos*

Participaron T, A, L y U y coordinaron Elena, Silvana y Belén, se mantuvo el uso de los materiales como cajones, túneles, muñecos y la alfombra.

El objetivo fue fortalecer la interacción, el reconocimiento y el cuidado mutuo. También, se buscó estimular la memoria y la regulación motriz mediante dinámicas repetitivas y juegos estructurados, al tiempo que se brindó contención emocional para favorecer la expresión verbal de emociones. La observación de patrones de conducta permitió ajustar las estrategias de acompañamiento según las necesidades de cada niño.

Para ello, se utilizó la verbalización como herramienta de apoyo en la comprensión y anticipación de las actividades. La observación permitió intervenir en momentos de desorganización, asegurando un entorno que favoreciera la exploración y el aprendizaje.

#### *Descripción de la comunicación e interacción social*

Se observó que la presencia de los cuatro niños dificultó la posibilidad de brindar atención individualizada. Sin embargo, fue positivo ver el reconocimiento y cuidado entre ellos, en lo que respecta al respeto por el cuerpo del otro dentro del espacio compartido.

Se observa una internalización de normas. En situaciones antes impulsivas, ahora se evidencian estrategias como el silencio o la espera del turno. Esto refleja avances en la empatía y la autorregulación, ya que el niño comienza a considerar el estado de los otros y a manejar sus reacciones de forma más beneficiosa para sí mismo.

En cuanto a la comunicación oral, A mostró avances al recordar y repetir palabras de encuentros anteriores, como "ia" (en referencia a "buen día"). Hacia el final, comenzó a vocalizar "pe pe pe pe", generando un ritmo que fue seguido por Lorenzo, lo que resalta la importancia de seguir las iniciativas para fortalecer su confianza y expresión verbal.

T, por su parte, mostró necesidad de contar con un acompañamiento constante del adulto para sostener su participación en el juego. Su frustración ante la dificultad de compartir juegos simbólicos con sus compañeros lo llevó a aislarse como en ocasiones anteriores. Se intentó acompañarlo, pero la dinámica del grupo impidió un seguimiento continuo.

#### *Descripción del juego*

L mostró reconocimiento del espacio y sus dinámicas previas. Al llegar, se dirigió directamente al túnel y utilizó los muñecos para repetir la acción de esconderse y aparecer, lo que evidencia la importancia del juego repetitivo para su seguridad y disfrute.

Por su parte, A evidenciaba avances en su motricidad: mientras que anteriormente tenía dificultades para subirse a los cajones y calcular los bordes, en esta sesión logró hacerlo con mayor seguridad. No obstante, tras un período de disfrute estructurado su energía se desbordó y para reducir la sobreestimulación, se decidió retirar los cajones.

U llegó tranquilo y predispuesto al juego, sin ningún objeto de apego, lo que indica un avance en su capacidad de adaptación sin depender de elementos externos. T, al haber llegado puntual, pudo aprovechar la sesión. Su inclinación por el juego simbólico continuo

generando dificultades para compartir actividades. Se observa cómo su estado de ánimo varía en función de la atención que recibe de las coordinadoras.

En esta ocasión hubo menos instancias de juego compartido. Sin embargo, se destacan avances en la construcción del vínculo uno a uno, los cuales se desarrollaron de manera más calma y disfrutable para todos.

#### *Comparación de las sesiones analizadas*

Se evidencia un progreso en la autorregulación, la comunicación y la memoria de los niños. Estrategias implementadas, como el uso de verbalización constante y la adaptación de actividades han resultado efectivas. Sin embargo, se identifican desafíos, como la necesidad de mayor seguimiento individual para niños como T, que requieren contención para sostener su participación en dinámicas grupales.

Hacia el final de la sesión, A presenta un patrón repetitivo de salivar y tocar la saliva, posiblemente como forma de exploración y autorregulación. Esta conducta, que se repite en cada encuentro, podría vincularse al autocontrol.

#### *Reflexión sobre la efectividad de las estrategias*

Resulta efectivo seguir sus iniciativas lúdicas no solo porque fortalece su confianza, sino que también promueve una comunicación espontánea y significativa.

Desde la coordinación, resulta fundamental la observación de los estados emocionales de los niños, dado que en ocasiones es necesario modificar estímulos del entorno para regular su participación. Un ejemplo fue el caso de A, quien, pese a disfrutar del uso del cajón, terminó sobreestimulando. La decisión de retirarlo permitió redirigir su atención, favoreciendo una interacción más equilibrada y evitando la desorganización.

Para el próximo encuentro, se prevé introducir ajustes en la ubicación de los objetivos y evaluar cómo responden a estas variaciones. Incorporando disposiciones circulares, con el objetivo de estimular nuevas formas de exploración e interacción.

#### **Penúltima sesión: 5 de noviembre**

##### *Contexto y objetivos*

Participaron L, U y A, con Silvana y Belén coordinando. Se mantuvieron materiales como el túnel, el elástico y las colchonetas. El objetivo fue seguir fortaleciendo la noción de grupo. Consolidando estrategias de comunicación y regulación emocional, promoviendo la

expresión verbal en situaciones de conflicto y la aceptación del otro en el espacio.

### *Descripción de la comunicación e interacción social*

Se observó mayor espontaneidad en la interacción y el ingreso al espacio. Un aspecto destacado fue el aumento en la tolerancia al contacto físico. L sorprendió a A con un abrazo y, aunque este se mostró desconcertado, no reaccionó de manera evitativa, lo que refleja un progreso en la aceptación del otro y en la construcción de vínculos. Además, la gestión de conflictos mostró avances: cuando A alteró la disposición de las colchonetas organizadas por L, este expresó su malestar verbalmente. La intervención del equipo fue clave para mediar estos momentos, facilitando la regulación y la comprensión mutua.

También, el interés por el lenguaje se manifestó en A, quien interrumpió su juego para señalar y comentar estímulos externos a través de la ventana, integrando sonido e imagen de manera articulada. Además, la identificación de los niños en las fotos de la cartelera fortaleció la noción de pertenencia al grupo. La inclusión de imágenes de los participantes permitió que, aun en ausencia de alguno, su presencia se mantuviera simbólicamente, promoviendo la construcción de una experiencia colectiva.

Si bien no se estructuró un juego compartido, se observó una mayor conciencia del otro, intentos de acercamiento y regulación en la interacción. Observar al compañero, esperar turnos y compartir el espacio evidenció una consolidación del sentido de grupo.

### *Descripción del juego*

Se caracterizó por la continuidad de intereses previos. L retomó actividades como el túnel y el elástico, lo que le brindó seguridad y anticipación en las dinámicas. A centró su exploración en los saltos, mostrando mayor control corporal y disposición a respetar los tiempos de espera, lo que sugiere un progreso en su integración sensoriomotora.

Se observaron momentos de interacción espontánea, no así un juego grupal estructurado. También más flexibilidad en la convivencia, aceptando la presencia del otro con menor resistencia. Si bien la cartelera no fue una propuesta lúdica, se convirtió en un recurso valioso. La posibilidad de reconocerse y vincular experiencias previas reforzó la identidad grupal y permitió mantener la presencia simbólica de quienes no estaban a través de la oralidad.

El cierre de la sesión se desarrolló en un ambiente tranquilo en comparación con encuentros anteriores. Se pudo anticipar la despedida y organizar la transición de manera

más fluida. Esta evolución sugiere que la estructura y las estrategias implementadas han sido efectivas para preparar a los niños ante cambios y cierres de actividad.

#### *Comparación con las sesiones analizadas*

Este encuentro mostró avances en la integración grupal y la regulación emocional. L continuó desarrollando estrategias verbales para expresarse. A, aunque aún centrado en la exploración sensorial, mostró capacidad de observación del entorno, incluyendo la integración de sonidos e imágenes a través de la ventana, lo cual resultó un buen indicador.

#### *Reflexión sobre la efectividad de las estrategias*

Las intervenciones del equipo han sido clave para mediar en momentos de conflicto. La regulación a través del contacto visual y táctil, especialmente en el caso de A, ha permitido que pueda sostener su participación en la sesión con menor dificultad.

### **Última sesión: 12 de noviembre**

#### *Contexto y objetivos*

Participaron U, L y A con sus acompañantes. Silvana, Elena y Belén coordinando. Los materiales fueron los mismos que sesiones anteriores, a fin de poder mantener el entorno.

El encuentro se organizó en dos momentos. Primero, una instancia con los niños y coordinadoras que permitió sostener la estructura habitual antes de introducir modificaciones. Posteriormente, se incorporaron los familiares, favoreciendo un cierre compartido a través del juego y la entrega de un presente.

Su presencia tuvo como objetivo mostrar a las familias el proceso interno del espacio, brindando significado al juego y permitiéndoles observar los avances. Se buscó que los niños experimentaran cómo las instancias de juego y disfrute podían integrarse con la presencia de sus referentes. Esto resultó relevante al tratarse de la última sesión, dado que contribuyó a reforzar la idea de cierre y finalización.

Uno de los desafíos fue el entendimiento de los niños de que esa sería la última sesión, lo que generó diferentes reacciones a pesar de su anticipación. Mientras que L expresó abiertamente su negativa a finalizar el proceso, A se encontraba en un estado de excitación que dificultaba su escucha. Ante esto, el equipo ajustó la intervención para transmitir el mensaje de forma breve y clara pero manteniendo el encuadre.

#### *Descripción de la comunicación e interacción social*

Por un lado, L mostró autonomía y seguridad en el espacio dirigiéndose al tobogán, recreando un juego de encuentros anteriores que consistía en mientras que se deslizaba por el prisma se miraba al espejo. Además, adoptó una actitud proactiva hacia el vínculo social, invitando a U, quien había mostrado resistencia para ingresar, a participar en la casita. Se acercó, tomó su mano y lo guió hacia el espacio de juego, demostrando un reconocimiento de sus intereses. Esto permitió que U se relajara e integrara con rapidez, facilitando su participación y evidenciando un avance en su comunicación e interacción.

A lo largo del proceso, la evolución de la comunicación se manifestó de manera escalonada. A comenzó a mostrar intención comunicativa mediante balbuceos. U pasó de un lenguaje monosilábico a la construcción de frases con sentido, mientras que L amplió su expresión verbal más allá del canto, consolidando un uso más operativo del lenguaje.

### *Descripción del juego*

El juego fue eje central, funcionando como medio para la exploración, la vinculación y la regulación emocional. Con la incorporación de familiares, adquirió una nueva dimensión, enriqueciendo las interacciones y ampliando las posibilidades de juego compartido. Se observaron momentos de juego individual, en duplas y grupales. Un aspecto destacable fue que los niños buscaron activamente la mirada y el contacto de los otros.

Las corridas ocuparon un lugar central. Dinámica surgida en encuentros anteriores a partir de las corridas espontáneas de A, se consolidó como un recurso de descarga motriz que resultaba atractivo para todos. La propuesta consistía en correr de un extremo al otro, donde una de las coordinadoras los recibía con los brazos abiertos para finalizar con abrazos. En ocasiones, se introdujeron variaciones, como desplazarse saltando, correr a menor velocidad o representar distintos animales, con el objetivo de evaluar la aceptación de la variabilidad. En este sentido, L y T fueron quienes lograron ajustarse con mayor facilidad a las modificaciones sin perder de vista la regla principal: alcanzar la otra punta. Esta actividad no solo generó momentos de disfrute y risas sino que permitió evaluar la atención conjunta, sus movimientos y la capacidad de ajuste a nuevas consignas.

Por otro lado, el uso del elástico fue un recurso enriquecedor, fue dispuesto pasando por puntos del espacio, atravesando mesas y cajones, lo que representaba un desafío atencional para los niños. L fue quien mostró mayor iniciativa; en su primer acercamiento, se colocó el elástico a la altura de las rodillas y comenzó a desplazarse rítmicamente hacia adelante y hacia atrás mientras entonaba una canción que parecía significativa para él. Ante la iniciativa, Silvana se sumó imitando sus movimientos. La dinámica se sostuvo en el

tiempo, lo que permitió la incorporación de Belén junto a U y Elena. Todos comenzaron a seguir el ritmo de L, quien asumió un rol de liderazgo en la actividad.

Las expresiones reflejaban confianza, entusiasmo y un disfrute compartido. También, se observó una mejor regulación de los tiempos de espera y una integración progresiva de los adultos, consolidando así una experiencia de juego colectiva enriquecedora. Otro elemento relevante fue la espontaneidad con la que surgieron las propuestas de juego, esto representa un avance en la autonomía dentro del espacio, así como una mayor flexibilidad en la interacción con los otros.

#### *Comparación con las sesiones anteriores*

En comparación esta fue la sesión en donde se pudo observar una mayor capacidad de autorregulación, una disposición abierta a la interacción y mayor confianza en el espacio. Por un lado U, logró sumarse a la dinámica con menor resistencia y compartió momentos de juego con su padre y sus compañeros. L, quien progresivamente fue ampliando su repertorio de juego y su vínculo con los otros, tomó la iniciativa de incluir a U en su actividad, lo que denota un avance en su disponibilidad para la interacción.

Este encuentro reflejó avances significativos en la capacidad de los niños para compartir experiencias. Si bien no se dio un juego estructurado, hubo un reconocimiento evidente, mayor tolerancia al contacto físico y una disposición activa hacia la interacción.

#### *Reflexión sobre la efectividad de las estrategias*

Las estrategias resultaron adecuadas para sostener el encuadre y facilitar el cierre del proceso. La decisión de mantener el ritual de bienvenida permitió una transición segura. La comunicación sobre el cierre del ciclo evitó generar un quiebre abrupto en el clima, lo que favoreció la despedida. La incorporación de los adultos enriqueció la experiencia brindando la oportunidad de observar los avances de sus hijos en un contexto lúdico.

Finalmente, la entrega del álbum de fotos, con imágenes previamente exhibidas en la cartelera de los niños en diversas actividades, constituyó un recurso simbólico significativo. Este elemento permitió materializar la experiencia compartida, promoviendo la expresión emocional tanto en los niños como en sus familias.

Concluyendo, este encuentro reafirmó el valor del juego como herramienta para la expresión, la regulación y el vínculo. Se evidenció la evolución en términos de autonomía, interacción y comunicación, dejando una base sólida para futuras experiencias grupales.

### 8.1- Análisis General de las Sesiones

El presente apartado tiene como propósito examinar el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas en los niños a lo largo de las sesiones realizadas. Desde una perspectiva del desarrollo y la intersubjetividad, se destacan avances significativos en la interacción social y los precursores de la comunicación. Estos aspectos, fundamentales para el desarrollo del lenguaje y la comunicación verbal, mostraron progresos en todos los casos. En particular, el caso de A resulta ilustrativo, dado que inicialmente no presentaba precursores comunicativos, pero con el tiempo logró alcanzarlos, lo que constituyó un logro significativo para el equipo. Estos avances evidencian la importancia de la persistencia y la reiteración en el trabajo con niños con TEA, donde cada pequeño progreso refuerza la necesidad de continuar explorando estrategias efectivas.

Otro de los aspectos centrales fue el desarrollo del placer en el juego compartido y la búsqueda del otro como fin en sí mismo, más allá de la obtención de un objeto específico. Hacia la mitad de los encuentros, comenzaron a manifestarse signos de internalización del grupo como tal, lo que permitió una mayor fluidez en la comunicación y la interacción entre los participantes. Se observó un aumento en la atención mutua, la observación del comportamiento del otro y la búsqueda de estrategias sutiles para integrarse a las actividades compartidas. En situaciones de angustia, como en el caso de U, los compañeros demostraban atención y en algunos casos intentaban incluirlo nuevamente en la dinámica grupal a través de invitaciones no verbales, como acercarse y tomar su mano para retomar la actividad. Esto demuestra que la comunicación no se limita a la oralidad, sino que involucra gestos, movimientos y miradas, elementos fundamentales en el desarrollo social de niños con TEA.

La promoción de la atención conjunta y el señalamiento fue otro de los ejes claves, dado que estas son habilidades esenciales para la comunicación y suelen estar alteradas en niños con TEA. Diversos estudios, como los de Mundy y Newell (2007), han demostrado que la atención conjunta es un precursor fundamental del desarrollo del lenguaje y la interacción social, por lo que su estimulación resulta clave en intervenciones dirigidas a niños con TEA. Para ello, se emplearon estrategias basadas en los intereses individuales, facilitando un aprendizaje progresivo y escalonado. Un ejemplo de ello fue la dinámica con los aros, inicialmente propuesta por Silvana y luego continuada por L. A medida que avanzaban las sesiones, esta actividad se convirtió en un referente común para los participantes, favoreciendo la interacción y la espera de turnos, lo que representa un logro en términos de socialización y respeto de normas compartidas. En las últimas sesiones, los

niños lograron desarrollar esta actividad incluso sin la mediación directa de un adulto, lo que refuerza la importancia de la progresión gradual y el refuerzo positivo.

El análisis de la comunicación dentro del grupo mostró avances notables en diversos niveles. Mientras que algunos participantes utilizaban el lenguaje oral de manera fluida y asertiva, como T, en otros casos su uso dependía del interés y la intencionalidad, y en algunos, como A, inicialmente no había manifestación verbal alguna. Sin embargo, esta diversidad no representó un obstáculo, sino que se convirtió en una característica propia del grupo. A través de la observación y la interacción, se pudo constatar que todos los participantes comprendían el entorno y manifestaban sus emociones y preferencias de diversas formas. En el caso de A, el trabajo con la repetición fue crucial: al inicio, solo observaba cuando se le decía "buen día"; posteriormente, a través de la asociación de palabra y acción, comenzó a mostrar intentos de verbalización, evidenciando un avance significativo en la comunicación.

La regulación emocional fue otro aspecto central en las sesiones. Se evidenció la importancia de sostener instancias de incomodidad y frustración como oportunidades de aprendizaje. En el caso de T, la falta de atención por parte de los adultos o compañeros generaba frustración; sin embargo, a través de la contención y la verbalización de su experiencia, logró reintegrarse al grupo y disfrutar de la dinámica compartida. La teoría de la mente (Baron-Cohen, 1995) resulta relevante para comprender estas dificultades, ya que los niños con TEA presentan alteraciones en la capacidad de reconocer las emociones y perspectivas del otro, lo que puede afectar su interacción social. Estrategias como la anticipación de actividades y la verbalización constante fueron efectivas para fomentar la participación y la comprensión de las consignas.

El acompañamiento afectivo y la validación emocional, en línea con la teoría del apego de Bowlby (1969), favorecieron la adaptación a las actividades grupales y el desarrollo de la tolerancia a la frustración. Se observó que, si bien al inicio algunos niños mostraban dificultades para compartir el espacio con otros, con el tiempo fueron desarrollando una mayor aceptación y adaptación a la dinámica grupal. Un ejemplo de ello fue la relación entre A y U: al principio, la energía y el movimiento de A incomodaban a U, quien interpretaba sus acciones como intencionales. Con el tiempo, ambos lograron establecer un equilibrio, comprendiendo la necesidad de compartir y respetar los espacios del otro, lo que permitió alcanzar momentos de disfrute compartido.

En esta línea, la organización del espacio y el uso de materiales adecuados desempeñaron un rol fundamental en la motivación y participación activa de los niños.

Según Piaget (1952), el aprendizaje se da a través de la acción y la manipulación del entorno. La disposición estable de los materiales facilitó la integración de los participantes, como en el caso de L, quien al llegar al espacio siempre repetía un mismo ritual con el túnel, lo que le generaba confianza y seguridad. Esto evidencia la relevancia de la estabilidad y previsibilidad en estos espacios terapéuticos.

Asimismo, se identificaron como factores externos impactaron en el desarrollo de algunas sesiones. La irrupción de elementos ajenos, como visitas inesperadas o cambios en la rutina, generó desregulación en algunos participantes, dificultando la concentración y el retorno a la actividad. Se observó que algunos niños requirieron mayor tiempo de adaptación y apoyo individualizado para gestionar estos cambios de manera efectiva. Esto resalta la importancia de mantener un encuadre estable para evitar interrupciones que afecten el desempeño de los niños.

En síntesis, las sesiones evidenciaron el impacto positivo del juego estructurado y la regulación emocional en el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas. No obstante, también se presentaron desafíos significativos, como la dificultad de algunos niños para regular sus emociones en situaciones imprevistas y la influencia de factores externos en la dinámica grupal.

Se destaca la efectividad de partir de los intereses individuales y de ofrecer un acompañamiento constante que permita la construcción de estrategias efectivas de interacción. Casos como el de L con la caja y U con el autobús reflejan cómo, a través de la incorporación progresiva de desafíos, se pueden potenciar la creatividad, la socialización y la comunicación. Estos avances responden a un trabajo sostenido, basado en la repetición y la adaptación a las necesidades individuales, en el que la perseverancia fue clave. La continuidad de estas estrategias, junto con la reflexión constante sobre su aplicación, permitió potenciar los logros alcanzados, destacando el juego como un espacio de encuentro y construcción subjetiva.

## **9-Conclusiones**

La presente sistematización tuvo como objetivo reflexionar sobre el impacto de la grupalidad en niños pequeños con diagnóstico de TEA o con indicadores de riesgo, destacando la riqueza de esta intervención y los aprendizajes obtenidos por todos los involucrados. Para comprender los alcances de este trabajo, es fundamental considerar el contexto en el que se desarrolló y los factores que influyeron en su implementación. Se trató de un servicio gratuito, dirigido exclusivamente a participantes del Hospital Policial,

específicamente del equipo de EDDITEA.

Uno de los aspectos clave a considerar es como las condiciones económicas pueden afectar la continuidad de estas propuestas. Además, factores como la organización de traslados, la disponibilidad de tiempo y la necesidad de contar con un adulto acompañante representan desafíos para algunas familias. Si bien el grupo mantuvo una buena asistencia, estos aspectos siguen siendo un factor determinante en la sostenibilidad, adherencia y accesibilidad a estos espacios.

Desde una perspectiva teórica, Vygotsky (1978) sostiene que el juego constituye un espacio de desarrollo potencial donde los niños amplían su vocabulario y estructuran frases, funcionando como un andamiaje para la construcción del lenguaje. En el contexto analizado, si bien algunos niños contaban con un repertorio mínimo de lenguaje oral, su uso se limitaba a respuestas concretas, sin un desarrollo espontáneo del discurso. También, se observaron avances significativos en la intención comunicativa y en la expansión del vocabulario oral, particularmente en aquellos casos donde la comunicación se reducía inicialmente a intereses específicos.

Estos progresos fueron posibles gracias a la persistencia del equipo terapéutico y al juego como herramienta mediadora. Tomasello (2003) resalta que el juego facilita el desarrollo de la pragmática del lenguaje, permitiendo a los niños interpretar intenciones, negociar significados y construir narraciones. En este sentido, el juego no solo amplió el repertorio lingüístico de los participantes, sino que también favoreció la estructuración del pensamiento, la interacción social y la adquisición de normas comunicativas, lo cual se evidenció en el análisis realizado.

La dinámica del taller, a través del juego terapéutico, promovió un desarrollo progresivo de la flexibilidad y apertura en el juego, así como la integración social en un sentido amplio. Esto se reflejó en la disposición de los niños para compartir el espacio con sus pares de manera armoniosa, sin necesidad de una intervención constante del equipo terapéutico. Asimismo, el juego permitió la incorporación de nuevas actividades, el desarrollo de habilidades emocionales y la posibilidad de que los niños se observaran a sí mismos en un entorno seguro y estructurado.

En lo que respecta al lenguaje y la comunicación, el proceso evidenció una evolución según el punto de partida de cada niño. Mientras algunos comenzaron a manifestar intencionalidad comunicativa, otros enriquecieron su repertorio verbal, incorporando nuevas palabras y estructuras que les permitieron describir situaciones y

emociones con mayor precisión. Aunque estos avances no fueron lineales, reflejan la importancia del juego y del ambiente seguro en la adquisición de habilidades lingüísticas y relacionales.

Desde el punto de vista del desarrollo motor, se evidenciaron avances en aspectos como la postura, la coordinación y la percepción del propio cuerpo en relación con el espacio y los materiales. Los niños mostraron un mayor control en la velocidad de sus movimientos, una mejor estabilidad postural y una delimitación más clara de los límites corporales. Estos progresos les permitieron explorar el entorno con mayor confianza y seguridad.

En el plano socioemocional, al inicio los participantes presentaban dificultades para reconocer y regular sus emociones en la interacción con los demás. Sin embargo, con el transcurso de las sesiones, lograron expresar sus sentimientos con mayor claridad, compartir juguetes y participar en dinámicas grupales con más empatía y disfrute. Estos avances refuerzan la importancia del juego como espacio de aprendizaje emocional y social.

Por otra parte, la participación y el compromiso familiar resultaron factores clave para la continuidad del proceso. La presencia y el apoyo de los adultos proporcionaron seguridad a los niños y contribuyeron a sostener el espacio como un entorno de contención y aprendizaje. Asimismo, se presentaron desafíos, como la coincidencia horaria con un grupo de percusión, lo que generó malestar en algunos niños, y la irregularidad en la asistencia, que dificultó la construcción de la grupalidad. Estrategias como la modificación del horario y la incorporación de nuevos participantes permitieron minimizar estos obstáculos y fortalecer la dinámica del taller.

Además, se destaca que el impacto del taller trascendió el espacio de intervención, manifestándose en el hogar a través de nuevas formas de juego y comunicación según el relato de las familias. Finalmente, el trabajo en equipo y la flexibilidad en las estrategias de intervención fueron elementos fundamentales para que el proceso resultara enriquecedor tanto para los niños como para sus familias.

En conclusión, la experiencia del taller evidenció el impacto positivo del juego y la regulación emocional en el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas en niños con TEA. A pesar de los desafíos encontrados, los avances refuerzan la importancia de continuar implementando y mejorando estos espacios de intervención. La continuidad de estrategias basadas en la repetición, la adaptación a las necesidades individuales y la

reflexión constante permitirá seguir potenciando los logros en futuras intervenciones, consolidando el juego como un espacio de encuentro y construcción subjetiva.

Asimismo, estos hallazgos contribuyen al debate sobre la necesidad de políticas públicas que garanticen el acceso a intervenciones terapéuticas para niños con TEA. La inclusión de estrategias lúdicas en entornos educativos y clínicos puede favorecer un desarrollo integral y sostenido, reafirmando la importancia de seguir investigando y mejorando estas prácticas en función de las necesidades individuales y su familia.

## **10- Análisis de la implicación**

Comprender el desarrollo infantil, y en particular el TEA, requiere enfoques que integren múltiples dimensiones. En este sentido, el presente trabajo se enmarcó dentro del paradigma de la complejidad, el cual permite abordar fenómenos que no pueden explicarse de forma simple ni lineal, sino a partir de la interacción de múltiples elementos dentro de un sistema dinámico (Agazzi, 2002). Desde esta perspectiva, la interdisciplinariedad se reconoce como un enfoque fundamental para el abordaje del TEA, ya que su comprensión y tratamiento demandan la integración de diversos saberes y metodologías.

En este sentido, la intervención desarrollada constituyó un espacio de confluencia de distintos saberes profesionales, lo que permitió una mirada integral sobre el desarrollo infantil. El trabajo conjunto entre psicología, psicomotricidad y medicina resultó esencial para atender las necesidades individuales de cada niño, superando las limitaciones de una única disciplina. Este enfoque interdisciplinario favoreció la construcción de estrategias de intervención más flexibles y ajustadas a las particularidades de cada participante, promoviendo su desarrollo dentro del grupo.

Uno de los aprendizajes más significativos fue el reconocimiento del juego como herramienta terapéutica. Más allá de su dimensión lúdica, el juego se consolidó como un medio para la expresión emocional y la socialización, favoreciendo la interacción entre los niños y contribuyendo al desarrollo del lenguaje y la regulación emocional. En este contexto, resultó evidente que la ausencia de lenguaje oral no implicaba la ausencia de comunicación, dado que se observaron avances significativos en la intención comunicativa y en la interacción con niños y adultos.

Asimismo, este espacio práctico evidenció los desafíos que implica la intervención con niños con TEA. Las dificultades en la regulación emocional, la adaptación a los cambios y la tolerancia a la frustración requirieron estrategias específicas de abordaje. En este

sentido, el trabajo en equipo fue clave, dado que permitió sostener y ajustar las intervenciones en función de las necesidades emergentes.

Desde mi rol como estudiante de psicología y futura profesional, esta experiencia representó un desafío tanto a nivel teórico como práctico. La posibilidad de articular conocimientos previos con la realidad del trabajo en campo me permitió ampliar mi comprensión sobre el TEA y su abordaje interdisciplinario. Aprendí que cada niño presenta características únicas y que cualquier intervención debe partir del reconocimiento de su singularidad, evitando la aplicación de modelos estandarizados. El proceso también implicó desafíos personales. Como estudiante, en diversas ocasiones surgieron dudas sobre la adecuación de mis intervenciones y su impacto en los niños. Sin embargo, el acompañamiento del equipo de profesionales y los espacios de supervisión resultaron fundamentales para fortalecer mi seguridad y capacidad de análisis.

Las instancias de supervisión con el Prof. Adj. Daniel Camparo permitieron reflexionar sobre la práctica, identificar áreas de mejora y explorar nuevas estrategias de intervención. Del mismo modo, el acceso a bibliografía especializada facilitó una mayor profundización en los conceptos abordados, contribuyendo al desarrollo de una mirada más crítica y fundamentada.

Desde una perspectiva más amplia, esta experiencia reafirmó la importancia de garantizar un abordaje integral y accesible para las personas con TEA. A través de las entrevistas de cierre con las familias, se evidenció que muchos cuidadores enfrentan dificultades en el acceso a terapias debido a su alto costo y a los obstáculos burocráticos. Esta realidad pone de manifiesto la necesidad de fortalecer políticas públicas que aseguren una atención temprana y adecuada, entendiendo que el diagnóstico no debe ser un determinante de las oportunidades de desarrollo.

En conclusión, la sistematización de esta experiencia permitió no solo fortalecer mi formación profesional, sino también comprender la relevancia de un enfoque interdisciplinario, flexible y centrado en las necesidades individuales de cada niño. Además, este proceso constituye un antecedente valioso para futuras investigaciones, en las que la integración de diversas especialidades podría enriquecer aún más los abordajes y sus resultados.

## Bibliografía

- Aberastury, A. (1968/2010) *El niño y sus juegos*. (5° reimpresión). Paidós. Buenos Aires.
- Alcami, M., Molins, C., Mollejo, E., ORTIZ, P., Pascual, A., Rivas, E., Villanueva, C., (2008). *Guía de Diagnóstico y Tratamiento de los Trastornos de Espectro Autista*
- American Psychiatric Association (2014). DSM V 5ta.Ed. *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*.
- Agazzi, E. (2002). El desafío de la interdisciplinariedad: Dificultades y logros. *Revista Empresa y Humanismo*, 5(2), 241-252. <https://doi.org/10.15581/015.5.33372>
- Baron-Cohen, S. (1995). *Ceguera mental: Un ensayo sobre el autismo y la teoría de la mente*. Alianza Editorial.
- Bowlby, J. (1969). *Vínculo y pérdida: Volumen I. El apego*. Basic Books.
- Carballeda, M. (2001). *La interdisciplina como diálogo: Una visión desde el campo de la salud*. *Margen: Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, (23). <https://buenosaires.gob.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/carballeda.pdf>
- Castillo Segura, M. (2022). *El juego simbólico en niños con autismo: Características e intervención*. En A. Vico Bosch y L. Vega Caro (Eds.), *Investigaciones teóricas y experiencias prácticas para la equidad en educación* (pp. 669-684). Dykinson.
- Eigsti, I.-M., de Marchena, A., Schuh, J., y Kelley, E. (2011). *Adquisición del lenguaje en los trastornos del espectro autista: Una revisión del desarrollo*. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(2), 681-691
- Ginsburg, K. R. (2007). *The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds*. *Pediatrics*, 119(1), 182-191. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>
- Happé, F. G. (1993). *Competencia comunicativa y teoría de la mente en el autismo: Una prueba de la teoría de la relevancia*. *Cognition*, 48(2), 101-119.
- Kasari, C., Freeman, S., & Paparella, T. (2006). *Atención conjunta y juego simbólico en niños pequeños con autismo: Un estudio de intervención controlado y aleatorizado*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(6), 611-620.
- Martos Pérez, J., y Paula Pérez, I. (2011). Una aproximación a las funciones ejecutivas en el trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*, 52(Extra 1), 147-153.
- Ministerio del Interior. (s.f.). Espacio CANDI. Gobierno de Uruguay. <https://www.gub.uy/ministerio-interior/espacio-candi>
- Miró, J. F. (2018). El grupo terapéutico como motor del desarrollo. *Revista de Psicopatología y Salud Mental del Niño y del Adolescente*, (32), 19-24.
- Mora, C. E., & Fortea, I. B. (2012). *Comunicación, atención conjunta e imitación en el Trastorno del Espectro Autista*. *International Journal of Developmental and*

- Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 3(1), 49-57.
- Moratori, R. (2008). La intersubjetividad en el autismo. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(2), 13-29.
- Mundy, P., Sigman, M., y Kasari, C. (1990). Estudio longitudinal sobre la atención conjunta y el desarrollo del lenguaje en niños con autismo. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20(1), 115-128. <https://doi.org/10.1007/BF02206861>
- Paolicchi, G., González, J., Gechuvind, H., Maffezzoli, M., Botana, H., Colombres, R., Woloski, G., Pennella, M., Cortona, P., & Olleta, M. V. (2006). El juego facilitado: Un dispositivo de intervención en la constitución subjetiva. *Anuario de Investigaciones*, 13, 175-184.
- Piaget, J. (1952). *El origen de la inteligencia en los niños*. International Universities Press.
- Rodríguez, M. T., & Gómez, I. M. (2017). La educación psicomotriz en su contribución al desarrollo del lenguaje en niños que presentan necesidades específicas de apoyo educativo. *Revista de Investigación en Logopedia*, 7(1), 89-106. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Ruggieri, V. L. (2013). Empatía, cognición social y trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 56(Supl. 1), S13-S21.
- Segura, M. C. (2022). El juego simbólico en niños con autismo: Características e intervención. En *Investigaciones teóricas y experiencias prácticas para la equidad en educación* (pp. 669-684). Dykinson.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press..
- Tourn, K. H., & Pini, G. R. (2024). Funcionamientos autistas: Sensorialidades a enlazar. *Equinoccio*, 5(1), Article 1.3.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. En M. Bullowa (Ed.), *Before speech: The beginning of interpersonal communication* (pp. 321-347). Cambridge University Press.
- Valdez, D., & Ruggieri, V. (2011). *Autismo: Del diagnóstico al tratamiento*. Paidós..
- Vygotsky, L. S. (1978). *La mente en la sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Harvard University Press.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*.
- Wolfberg, P. J. (2009). *Juego e imaginación en niños con autismo* (2.<sup>a</sup> ed.). Teachers College Press.