

La magia de jugar: fortalecimiento de las funciones ejecutivas en población con discapacidad intelectual y trastorno del espectro autista

Nicol Daniela Delgado-Pinilla¹ 
Nelsy Daniela Ramírez-Hernández² 
Ángela Johana Reyes-Sáchica³ 

Resumen

Este artículo investigativo presenta una propuesta pedagógica llevada a cabo en Aconir, una institución operadora del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) que tiene como objetivo la prevención y promoción de los derechos de niños, niñas, jóvenes, adultos y adultos mayores con discapacidad intelectual (DI). En la propuesta se exploraron diversas estrategias para estimular las funciones ejecutivas, al considerarlas relevantes en la vida cotidiana, sin embargo, fue el juego el que cumplió un papel fundamental para esta estimulación y para fomentar la participación de todos los asistentes.

-
- 1 Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. nddelgadop@upn.edu.co
- 2 Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. ndramirez@upn.edu.co
- 3 Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. ajreyess@upn.edu.co

Introducción

La práctica educativa realizada en Aconir inició con la observación participante e interacción con los participantes de esta institución, quienes permanecen durante dos años allí. Al analizar las actividades que realizan en la cotidianidad, y las habilidades cognitivas requeridas para cumplirlas a cabalidad, se identificó la necesidad de fortalecer las funciones ejecutivas (FE). Estas funciones se comprenden como habilidades cognitivas que están inmersas en la vida cotidiana para el desarrollo integral de todo ser humano, según Portellano (2018), las personas tenemos un sistema de gestión para el control de la conducta y la adaptación a diferentes situaciones, lo cual es un proceso evolutivo; el autor las organiza en funciones cognitivas y funciones relacionadas con la regulación emocional.

Como parte del diseño de la propuesta pedagógica, se exploraron diversas estrategias para estimular las FE, y fue el juego el elemento que empezó a cumplir un papel fundamental para llevarlas a cabo y para fomentar la participación de todos los grupos de la institución.

Como acercamiento conceptual, revisamos la noción de DI. La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD, 2021), indica que esta discapacidad se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa respecto a habilidades conceptuales, sociales y prácticas, se manifiesta antes de los 22 años. También, nos acercamos a la noción de Trastorno del Espectro Autista, dado que Aconir también cuenta con personas diagnosticadas con estos trastornos. Al respecto, el DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) los sitúa como unas divergencias en el neurodesarrollo frente a habilidades comunicativas, socioemocionales, conductuales y cognitivas.

Desde la práctica educativa se diseñó e implementó un proyecto pedagógico de aula (PPA), pues se juzgó que era útil para el contexto y sus participantes. Según Carrillo (2001), el PPA es una estrategia didáctica secuencial, articuladora e integradora que busca la participación de un maestro facilitador y un estudiante que trabaja de manera colectiva y aporta de manera significativa. Este PPA se denominó “La magia de jugar”. El juego, según Huizinga (1954), es parte inherente a la humanidad en todas las etapas de la vida, tiene un impacto significativo en lo cultural pues desde su carácter lúdico genera placer y disfrute.

Con esta noción de juego, fue claro desde un comienzo del proyecto que los juegos convocaban a todos los participantes, que les eran motivantes y que permanecían jugando por tiempos importantes, además, la misma actividad de juego posibilitó reconocer intereses, habilidades y necesidades de cada uno de los participantes. También, fue claro que el juego acogía a participantes de diversos grupos etarios (niñez, jóvenes, adultos y adultos mayores), lo cual se consideró relevante en relación con las interacciones y la participación.

Fue necesaria la generación de oportunidades para reconocer a los sujetos desde el juego, con el fin de identificar capacidades referidas a las FE, tales como inhibir, tomar decisiones, ser flexible a los cambios y tener autorregulación emocional en diferentes contextos. En el PPA fuimos organizando distintos tipos de juegos, por ejemplo, juegos tradicionales, simbólicos, cooperativos, de mesa y construcción, todos con la intención de fortalecer las FE, inicialmente para reconocer capacidades y necesidades, luego como pretexto pedagógico para su fortalecimiento.

Desarrollo del Proyecto Pedagógico de Aula

El PPA tuvo en cuenta los intereses, la edad y los tipos de apoyo que postulan Verdugo *et al* (2014), los cuales son apoyos generalizados, extensos, limitados e intermitentes.

La implementación del PPA se llevó a cabo durante dos años, en 87 sesiones y con 66 participantes con Discapacidad Intelectual (DI) y Trastorno del Espectro Autista (TEA), en edades entre

los 6 y los 74 años. Cada sesión fue de cuatro horas diarias, dos veces a la semana. Para cada grupo etario se plantearon objetivos específicos, tal como se muestra en la figura 1.

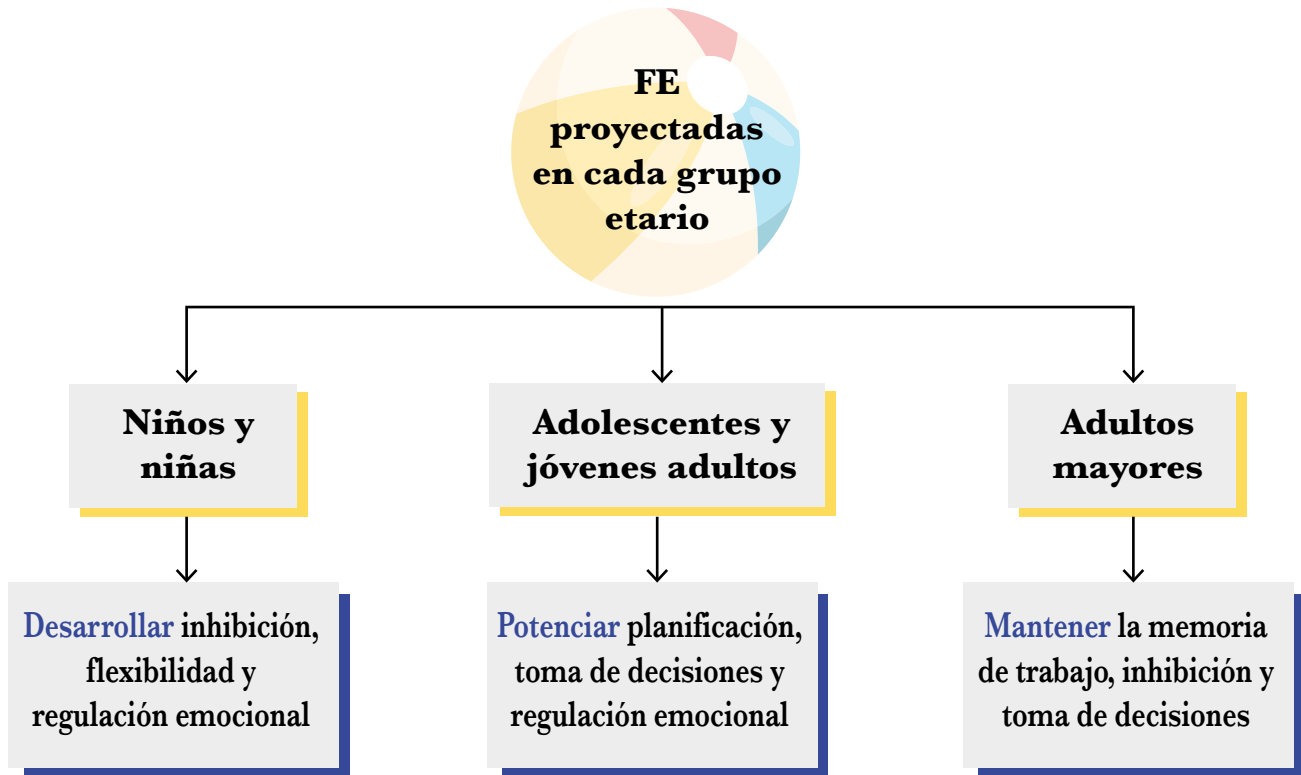


Figura 1. Objetivos por grupo etario

Fuente: Elaboración propia.

La implementación del PPA “La magia de jugar” se estructuró en tres momentos clave que permitieron un desarrollo organizado, progresivo y adaptado a las edades y características particulares de los grupos etarios. La importancia de esta secuencialidad radicó en su capacidad para

favorecer que el aprendizaje no fuera un proceso aislado, sino una experiencia continua y dinámica en la que cada momento preparaba y fortalecía las habilidades de los participantes para continuar al próximo momento. Estos momentos se presentan en la figura 2.

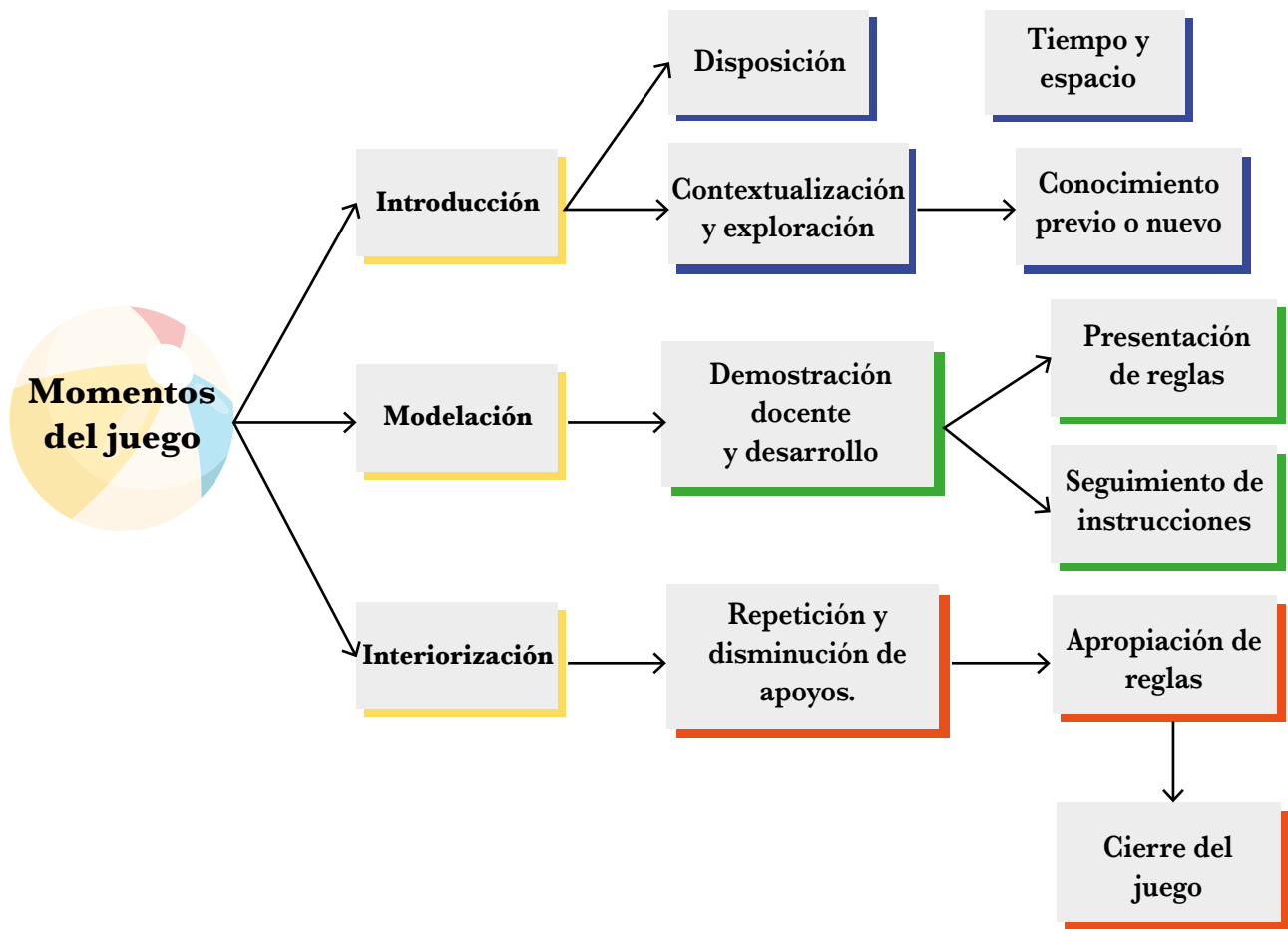


Figura 2. Secuencialidad de los juegos

Fuente: Elaboración propia.

En relación con el primer momento, es decir la introducción, se realizaba la apertura al juego seleccionado por medio de dinámicas pedagógicas, con este fin se presentaba la contextualización del origen, se exponían las reglas y, en algunos juegos, se hacía la verificación de los prerrequisitos motores necesarios para jugar, como el salto y el lanzamiento (Véase figura 3).



Figura 3. Ejemplo de introducción

Fuente: Fotografía propia.

Para el segundo momento, modelación y desarrollo, se daba a conocer el paso a paso de la ejecución del juego, las docentes en formación hacían la demostración poniendo en práctica las reglas, con la finalidad de que los participantes primero

observaran, luego, exploraran y por último, imitaran la acción (Véase figura 4).



Figura 4. Ejemplo de modelación

Fuente: Fotografía propia.

En el tercer momento, denominado interiorización, se repetían los juegos para ir reduciendo los tipos de apoyo, en pro de su autonomía; la dinámica se complejizaba cuando la resolución del juego no demostraba un reto en los participantes, porque recurrían a la experiencia previa, por ende, se ejecutaba el juego de forma más espontánea. Finalmente, se realizaban unas olimpiadas para darle cierre y continuar con un nuevo juego. Además, se construyó un álbum visual para documentar los juegos, en él se plasmaron las diversas experiencias con el fin de que los participantes recordaran las características de cada juego (Véase figura 5).



Figura 5. Ejemplo de interiorización

Fuente: Fotografía propia.

Estos tres momentos específicos posibilitaron una transición gradual desde la familiarización con el juego y las reglas, hasta la interiorización y autonomía de los participantes, lo cual favoreció la creación de un entorno de aprendizaje estructurado y a su vez flexible, en el que cada uno de ellos pudo avanzar a su propio ritmo, garanti-

zando así un proceso de aprendizaje más efectivo y significativo.

A continuación, se presentan los tipos de juego que se eligieron para fortalecer las FE en los distintos grupos etarios de la institución, con el fin de comprender mejor cómo se estructuró e implementó este PPA (Véase figura 6).

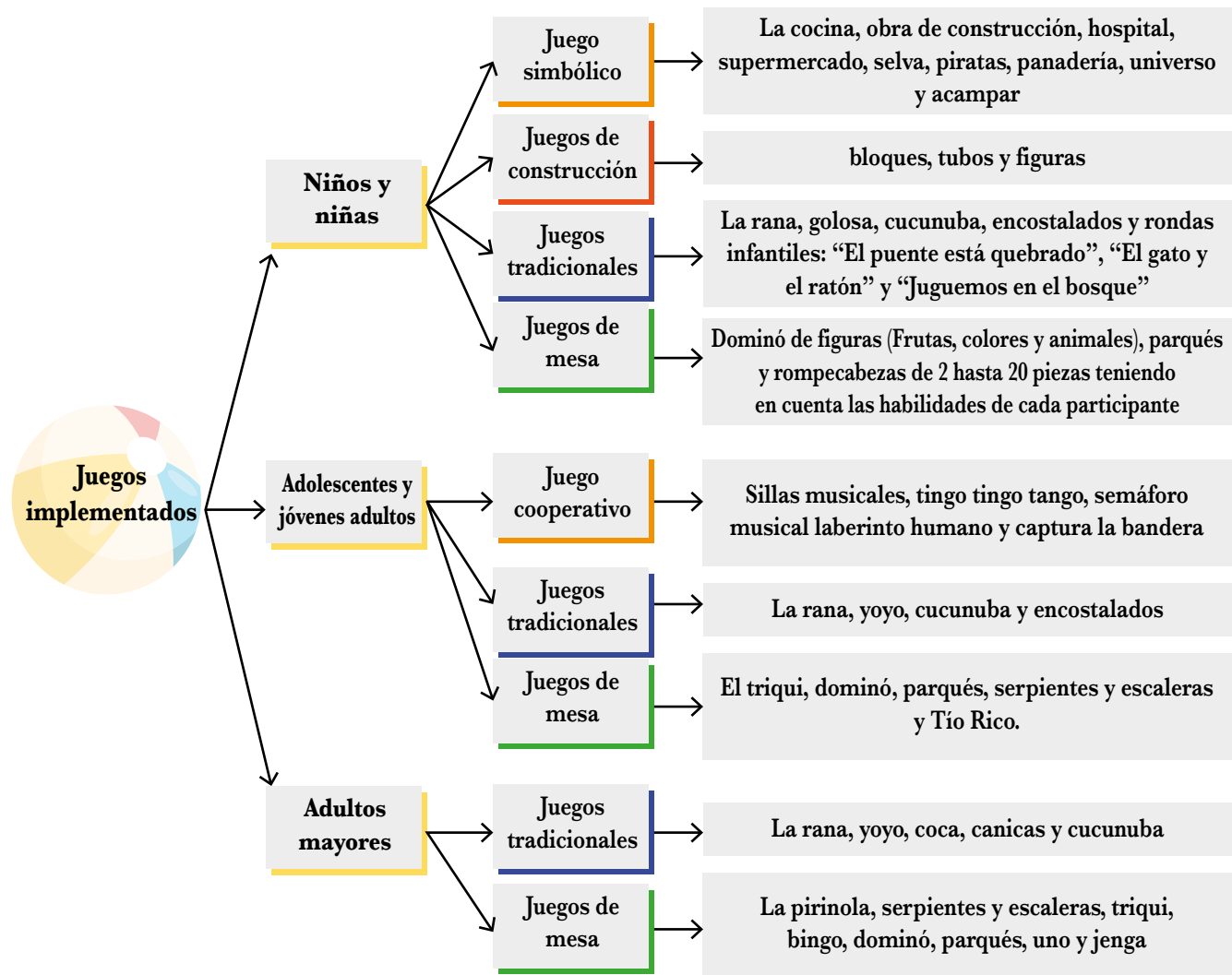


Figura 6. Juegos implementados

Fuente: Elaboración propia.

En relación con el juego simbólico, se fueron evidenciando significativos procesos de comprensión y representación de la realidad de forma espontánea, otorgándole múltiples sentidos y significados a sus actos, los objetos y su entorno desde lo individual y grupal. Desde el diseño del espacio lúdico se favoreció la *inhibición*, al disponer distintos juguetes y objetos concretos representativos para que los participantes ingresaran al mundo del juego desde la curiosidad, la fantasía y el disfrute por descubrir; se fortaleció la toma de decisiones sencillas al decidir con quién y cómo jugar, también, se fortaleció la flexibilidad y la regulación emocional al adaptarse a algunas dinámicas del juego.

En el juego de construcción fue importante brindar un espacio de exploración para que los niños y niñas identificaran los elementos, como fichas, figuras, bloques, desde su forma, tamaño y color. De igual manera, la manipulación de estos objetos, como ensamblarlos, apilarlos, clasificarlos o encajarlos, ayudó a desarrollar sus funciones ejecutivas, como *la inhibición* ya que tenían que estar atentos a una tarea específica, *la flexibilidad* para compartir los diferentes materiales, *la toma de decisiones sencillas* al decidir sobre qué y cómo construir, y *la regulación emocional* para aceptar el tiempo establecido para jugar.

El juego cooperativo con los adolescentes y jóvenes adultos permitió construir espacios de trabajo en equipo entre pares, así se fortaleció *la toma de decisiones* y *la regulación emocional*, ya que este tipo de juego exige la colaboración colectiva, generar estrategias de juego conjuntas para ganar, involucrar a cada uno de los participantes para lograr objetivos comunes, asumir responsabilidades frente al grupo, y *regular sus emociones* y tener tolerancia a la frustración frente a las variadas dinámicas de los juegos.

Los juegos tradicionales promovieron el reconocimiento de nuestro acervo cultural para motivar la participación, y así evocar experiencias previas o generar unas nuevas; se resaltó la importancia de conocer y practicar juegos que fueron útiles para

articular habilidades cotidianas con aquello que se quería enseñar. Con los participantes se reveló la necesidad de acercarlos a los juegos tradicionales en los diversos grupos etarios porque se están perdiendo esos conocimientos ancestrales o históricos de los juegos conocidos durante generaciones.

Cada uno de los tipos de juegos mencionados fue importante para evidenciar que, así algunos ya hayan tenido la experiencia, o no, de jugarlos, siempre va a estar la intención de explorar, gozar y disfrutar cada uno de los juegos sin importar la edad o el tipo de población. Además, se demuestra cómo los juegos fueron la excusa para lograr fortalecer las funciones ejecutivas planteadas en cada uno de los grupos etarios.

Resultados

En los niños y niñas, los juegos tradicionales potenciaron *la regulación emocional*, que está estrechamente relacionada con *la flexibilidad* y *la inhibición*, respecto a la espera del turno y el seguimiento de instrucciones, pues estos juegos se realizaban de manera colectiva, en donde se reconocía al otro y se integraban a partir de las normas y reglas establecidas. Este tipo de juego, al ser repetido y practicado de manera constante durante el proyecto, permitió que los niños y niñas tuvieran mayor confianza y autonomía para llevar a cabo los juegos de manera espontánea.

Con los adolescentes y jóvenes adultos se propiciaron habilidades de *planificación*, *toma de decisiones* y *regulación emocional* al conformar sus propios grupos y buscar estrategias para competir. Como eran juegos conocidos para los participantes, pudieron ser propositivos y tener iniciativa al sugerir qué querían jugar, cambiar o ajustar de las reglas.

En los adultos mayores, los juegos tradicionales estaban relacionados con experiencias en su

vida, lo cual favoreció *la memoria episódica* ya que se invitaba a conversar de su infancia y juventud, además, la cercanía que tenían con los juegos fue importante para mantener las funciones ejecutivas a través de su activación cognitiva y corporal.

Los juegos de mesa requieren un nivel alto de exigencia cognitiva, porque las reglas son más estructuradas en comparación con otros tipos de juego, además, el movimiento de uno influye positiva o negativamente en el resto de los sujetos. En general, con todos los grupos etarios se favoreció la observación, la atención sostenida y la resolución de problemas al iniciar y terminar este tipo de juego procedimental. Con los niños y niñas lo más significativo fue desarrollar la toma de decisiones sencillas frente a la dinámica del juego y se potenció la inhibición porque se debía estar atento al juego de los demás. Con los adolescentes y jóvenes adultos se fortaleció la planificación de las estrategias en pro de llegar a la meta, y fue esencial la toma de decisiones en el proceso de darle dirección al juego. En los adultos mayores permitió que se enfocaran por más tiempo en una actividad y así lograr *inhibir* factores distractores, así mismo, se avanzó en la *toma de decisiones sencillas* para determinar los movimientos que debían realizar en el juego.

Conclusiones

Desde el PPA “La magia de jugar”, las docentes en formación reconocieron el juego en todos los grupos etarios como una oportunidad de acceso al disfrute, al goce, al placer del encuentro con el otro, sin diferenciar a los sujetos por su discapacidad, es decir, los juegos no fueron distintos para la población con DI y TEA de la institución, al contrario, se involucraron desde el placer y la alegría por jugar.

Una situación emergente fue la de fortalecer los prerrequisitos motores para algunos juegos, tales como el salto y el lanzamiento, pues en algunos casos fue necesario ajustar los juegos a las habilidades de los participantes. Sin embargo, la adaptación fue mínima porque una de las características principales del juego es el disfrute de la acción propia de jugar, lo cual se cumplía totalmente.

El modelamiento fue una estrategia importante, ya que se logró potenciar en los participantes las acciones, conductas motoras y habilidades específicas para llevar cabo en cada juego, y se fomentó la observación, la imitación, la repetición y la posterior interiorización.

El PPA propició estrategias procesuales y metodológicas y estas generaron la integración de habilidades. Establecer rutinas permitió anticipar, motivar y fomentar la autonomía de los sujetos, teniendo en cuenta sus habilidades, intereses, tipos de apoyos y estatus de edad, lo cual fue una estrategia favorable para potenciar las funciones ejecutivas.

Esta propuesta se adscribió a la línea de investigación “Comunicaciones otras” de la Licenciatura en Educación Especial de la UPN. Se considera que se aportó a la línea al ampliar las oportunidades de los educadores especiales para proyectar investigaciones a partir de estrategias como las del juego.

Es necesario reconocer la importancia del rol del educador especial en escenarios de atención exclusiva como Aconir, donde siempre es necesario abrir oportunidades para participar en procesos pedagógicos y lúdicos, en pro del desarrollo integral de los sujetos.

El proyecto se acerca al objetivo de la institución cuando indica que se debe concienciar a los participantes a transitar en otros espacios de inclusión fuera de la institución. Por esta razón, el juego fue la base fundamental para fortalecer las funciones ejecutivas en cada uno de los grupos, ya que estas son necesarias para la vida diaria.

Incluir a las docentes titulares de los diferentes grupos de la institución fue importante, porque propició un alcance más significativo para la

propuesta pedagógica investigativa, ya que estas profesionales apropiaron elementos que son pertinentes y se estima que los estaban integrando en su quehacer docente.

El aporte del educador especial al llevar a cabo proyectos de juego es que se realizan ajustes en las actividades lúdicas, teniendo en cuenta las subjetividades de las diversas poblaciones, lo cual propicia espacios de participación y marca la diferencia con otros profesionales al momento de tener una mirada didáctica y pedagógica del juego, ya que no es solo recreativa.

Reconocemos que los tipos de apoyo planteados por Verdugo *et al* (2014) son dirigidos a las personas con DI, sin embargo, en la implementación de esta propuesta pedagógica, evidenciamos que no existió tensión en llevar a cabo estos mismos apoyos con los participantes con TEA y, por el contrario, resultaron significativos.

Es importante que los docentes y educadores especiales sigan trabajando en escenarios pedagógicos que fortalezcan las funciones ejecutivas, ya que estas están inmersas en la vida diaria para desenvolverse de manera óptima e integral, además, el juego es transversal en todos los ciclos de la vida, por eso, el proyecto resalta la importancia de continuar involucrando a todos los grupos etarios en esos procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es relevante que en los planes de estudio de formación para educadores especiales y desde el grupo de investigación Diversidades, formación y educación y la línea de investigación Comunicaciones otras, se siga profundizando en el juego como una estrategia innovadora, motivadora y efectiva en todo tipo de población.

Es necesario que en futuros proyectos se considere la inclusión activa de las familias en los procesos de juego, ya que ellas son un pilar esencial en el desarrollo integral de los sujetos y su participación puede enriquecer significativamente las experiencias lúdicas.

Para finalizar, planteamos que,

Jugamos con el niño que se divirtió una y otra vez. Y jugamos con el adulto, que volvió a su niñez.

Referencias

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (AAIDD, 2021). *Discapacidad intelectual: Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. AAIDD. <https://www.aaidd.org/publications/bookstore-home/product-listing/spanish-translation-e-pub-12th-ed>
- American Psychiatric Association. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5a ed.). Editorial Médica Panamericana. <https://www.federaciocatalanatdah.org/wp-content/uploads/2018/12/dsm5-manual-diagnosticoyestadisticodelostrastornosmentales-161006005112.pdf>
- Carrillo, T. (2001). El proyecto pedagógico de aula. *Revista Educere*, 5(15). <https://www.redalyc.org/pdf/356/35651518.pdf>
- Huizinga, J. (1954). *Homo ludens*. Alianza Editorial y Emecé. <https://cursoshistoriavdemexico.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/07/huizinga-johan-homo-ludens.pdf>
- Portellano, J. (2018). *Neuroeducación y Funciones Ejecutivas en el aula*. VI Jornadas estatales de orientación educativa. 9-11 noviembre, Universidad Complutense de Madrid. https://copoe.org/images/2018/noticias/Ponencias-Jornadas-Cordoba/Neuroeducacion-y-funciones-ejecutivas-en-el-aula_Jose-Antonio-Portellano....pdf
- Verdugo, M., Arias, B., Guillén, V. y Sánchez, E. (2014). La escala de intensidad de apoyos para niños y adolescentes (SIC.C). *Revista Siglo cero*, 45(249), 24- 40. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/10876/EscalaIntensidadApoyos.pdf?sequence=3&isAllowed=y>