



UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

MÁSTER EN TRASTORNOS DE LA COMUNICACIÓN:
NEUROCIENCIA DE LA AUDICIÓN Y EL LENGUAJE



**UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

Trabajo Fin de Máster

Efecto de la estructura en la participación de niños y jóvenes con TEA y Discapacidad Intelectual en un programa de ocio y respiro familiar

Alumno: Nuria María López del Río
Tutor: Ricardo Canal Bedia

Salamanca, 4 de Septiembre 2015

INDICE I

1.Introducción	1
2.Objetivos	4
3. Hipótesis	4
4. Método	4
4.1. Programa de Ocio y Respiro Familiar	4
4.2. Participantes	5
4.3. Instrumentos	5
4.4. Procedimiento	7
5. Resultados	9
5.1. Análisis de los datos	9
5.2. Descripción de la estructura y la participación	9
a) Porcentaje total de sesiones en los grupos de actividad y variables de estudio	9
b) Perfil del grado de estructura y participación en función del tipo y grupo de actividad	10
c) Incidencia del grado de estructura sobre el tipo de participación	14
5.3. Relación entre estructura y participación	15
6. Discusión de los resultados	18
7. Conclusiones	20
7.1. Estrategias en la programación de actividades de ocio	20
7.2. Limitaciones	22
7.3 Conclusión final	22
8. Referencias	23
9.Anexos	28

INDICE II

Tablas

Tabla 1. Características de los participantes	5
Tabla 2. Resultados en habilidades adaptativas (Escala Vineland)	7
Tabla 3. Frecuencia y porcentajes de cada grupo de actividad	9
Tabla 4. Frecuencia y porcentajes del grado de estructura	10
Tabla 5. Frecuencia y porcentajes del tipo de participación	10
Tabla 6. Análisis del grado de estructura por grupo de actividad	10
Tabla 7. Medias y desviaciones típicas de cada grupo de actividad en función de la estructura	11

Tabla 8. Análisis del tipo de participación por grupo de actividad	11
Tabla 9. Medias y desviaciones típicas por cada grupo de actividad en función de la participación	12
Tabla 10. Análisis del grado de estructura por tipo de actividad	12
Tabla 11. Medias y desviaciones típicas de cada tipo de actividad en función de la estructura	13
Tabla 12. Análisis del tipo de participación por tipo de actividad	13
Tabla 13. Medias y desviaciones típicas de cada tipo de actividad en función de la participación	14
Tabla 14. Incidencia de la estructura sobre la participación	14
Tabla 15. Medias y desviaciones típicas generales de las variables de estudio	15
Tabla 16. Análisis de regresión entre variables	15
Tabla 17. Análisis de regresión entre variables	15
Tabla 18. Análisis de coeficiente de correlación y significación	16
Tabla 19. Análisis de regresión entre variables	16
Tabla 20. Análisis de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	17
Tabla 21. Análisis de homogeneidad de varianzas	17
Tabla 22. ANOVA de un factor	17
Tabla 23. Correlación del grado de estructura en los diferentes ítems evaluativos	18

Figuras

Figura 1. Media del grado de estructura respecto al grupo de actividad	11
Figura 2. Media del tipo de participación respecto al grupo de actividad	12
Figura 3. Media del grado de estructura respecto al tipo de actividad	13
Figura 4. Media del grado de participación respecto al tipo de actividad	14
Figura 5. Media del grado de estructura en función del tipo de participación	15
Figura 6. Relación entre estructura y participación analizado mediante gráfico de dispersión	16

Efecto de la estructura en la participación de niños y jóvenes con TEA y discapacidad Intelectual en un programa de ocio y respiro familiar

Resumen

La participación en programas de ocio por el colectivo con TEA y DI ha sido identificado como un factor que favorece la interacción e inclusión social, contribuyendo a la mejora de la calidad de vida de los usuarios. El propósito de este estudio ha sido evaluar si el grado de estructura de las sesiones de ocio, entendido como aquellos factores que facilitan el desarrollo de la actividad (apoyos visuales, organización secuencial, ratio profesional - participante) influye en el tipo de participación, relacionada con el grado de implicación en la actividad, y comprobar cómo estas variables influyen en las diversas actividades. Los resultados muestran que el tipo de participación en el ocio está determinado en mayor medida por factores contextuales y ambientales, sugiriendo que la intervención debe centrarse en promover la participación, partiendo de una adecuada organización de los tiempos de ocio.

Palabras clave

Ocio; Trastorno del espectro autista (TEA); Discapacidad Intelectual; Participación; Inclusión; Calidad de Vida.

Effect of structure on the participation of children and youths with ASD and intellectual disabilities in a leisure and family respite program

Abstract

Involvement in leisure programs for the group with ASD and DI has been identified as a factor that promotes social interaction and inclusion, contributing to improving the users' quality of life. The purpose of this study was to assess whether the leisure sessions' degree of structure, defined as those factors which facilitate the development of the activity (visual support, sequential organization, professional - participant ratio) influences the type of participation, related to the degree of involvement in the activity, and verify how these variables affect the various activity. Results shows that the type of participation in leisure is determined more by contextual and environmental factors, suggesting that intervention should focus on promoting participation, starting from an appropriate organization of leisure time.

Keywords

Leisure; Autism spectrum disorder (ASD); Intellectual disability; Participation; Inclusion; Quality of life.

1. Introducción

El trastorno del espectro autista (TEA), es descrito como una alteración del neurodesarrollo, caracterizado por déficits en dos dimensiones, por un lado, las habilidades sociales y la comunicación, y por el otro, las conductas restrictivas y los comportamientos repetitivos, categorización vigente en base a los criterios del manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5 (American Psychological Association [APA], 2014). A partir de la clasificación del DSM-IV-TR, 2002, donde los TEA aparecen como una subcategoría de los trastornos generalizados del desarrollo (TGD), la American Psychological Association (APA) implanta modificaciones en los criterios del TEA con la edición del DSM-5 (APA, 2014), supliendo las subcategorías que engloban el TGD en una única, conocida como trastorno del espectro autista. Esta remodelación en la clasificación incluye dirigir el pronóstico hacia un enfoque basado en los apoyos: necesita ayuda muy notable, necesita ayuda notable, necesita ayuda.

La característica principal del TEA aparece vinculada a un déficit en la cognición social y la reciprocidad afectiva, cuyo origen puede estar en carencias en las habilidades metarrepresentacionales, necesarias para dar sentido a sus acciones, así como para predecir y anticipar la conducta social de otros y para atribuir estados mentales y emocionales. Es el proceso conocido como “teoría de la mente” (Gómez, 2010; Calderón, Congote, Richard, Sierra y Vélez, 2012). También presentan dificultades en el procesamiento y reconocimiento facial e incapacidad de identificación y definición de emociones y sentimientos, lo que genera inhabilidad empática (Ruggieri, 2013), y una disfunción de los mecanismos responsables de la función imitativa (neuronas espejo), fundamental para el desarrollo de la interacción social (Iacoboni, 2006). La limitación de inducciones metarrepresentacionales conllevará una perturbación en la reciprocidad afectiva, el intercambio emocional, la abstracción, la simbolización (Ibañez, 2005) y la atención conjunta (Alessandri, Mundy y Tuchman, 2005). La incapacidad de reciprocidad afectiva y metarrepresentacional y las reducidas habilidades cognitivas, sociales y atencionales acrecentadas por el déficit de imitación, dan cuenta del déficit social en TEA.

De todo esto se deducen los problemas que las personas con TEA muestran en la interacción social, y cómo ese déficit en la cognición social interfiere en la capacidad de socialización, uno de cuyos componentes de desarrollo es la actividad de ocio.

“El ocio, independientemente de la actividad concreta de que se trate, consiste en una forma de utilizar el tiempo libre mediante una ocupación autotélica, autónomamente elegida, cuyo desarrollo resulta placentero al individuo” Trilla (1991 en Luenzo, 2010, p.12). El ocio es considerado, como una experiencia integral, que promueve la inclusión y participación, siendo un factor de desarrollo personal, educativo, social y ambiental, enfocado como un apoyo terapéutico y considerado un derecho humano fundamental (Cuenca, 2006).

Entornos de ocio inclusivos, deben partir de las dimensiones que constituyen la calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2007), haciendo hincapié en las que forman parte de los tiempos de ocio: autodeterminación, inclusión social, relaciones interpersonales, bienestar emocional y derechos. Un análisis pormenorizado de los programas de ocio lleva a considerar que se deben promover las competencias personales y sociales a través de actitudes positivas, abiertas y flexibles, en las que se impulse la apertura a colectivos diversos, construyendo servicios de ocio y actividades inclusivas y adaptadas (Madariaga, 2011).

Investigaciones basadas en estudios de ocio, como la de Garcia-Villamizar y Dattilo, (2011), matizan los beneficios de estos programas en las habilidades sociales de las personas con TEA, así como en ámbitos psíquicos y de autosatisfacción personal, contribuyendo al desarrollo de habilidades adaptativas (Patterson y Pegg, 2009), y mejorando su calidad de vida (Billstedt, Gillberg y Gillberg, 2011).

Diversos estudios han demostrado que las personas con discapacidad participan menos en actividades de ocio en comparación con otras con desarrollo típico (Bedell, Coster, Law, et al. 2013) y que los niños con TEA participan con menor frecuencia y variedad que niños con desarrollo típico (Little, Sideris, Ausderau, y Baranek, 2014), siendo más propensos a participar en actividades solitarias en casa (Hilton, Crouch y Israel, 2008; Little, et al. 2014) evidenciando menor capacidad de interacción social (Orsmond, Krauss y Seltzer, 2004; Shattuck, Orsmond, Wagner y Cooper, 2011) , reflejando problemas de adaptación social y sentimientos de soledad (King, et al. 2009). Su escasez de participación y contacto social en otros entornos se extiende hasta la adolescencia y la edad adulta, empeorando con la edad (Orsmond, Shattuck, Cooper, Sterzing y Anderson, 2013). Además un menor deterioro en las habilidades sociales, comunicativas, cognitivas y físicas unido a recursos económicos y temporales, (Orsmond et al. 2004; Shattuck, et al. 2011; King et al. 2009), así como un entorno familiar proclive al ocio (Orsmond et al. 2004) y un mayor nivel de estudios en los padres, se asocia con una mayor participación en las actividades de ocio.

El grado de participación en actividades informales, como son los tiempos de ocio, indican una menor demanda por parte de este colectivo (Hilton et al. 2008; Little et al. 2014). Esto es debido a las características sintomatológicas del TEA, caracterizado por alteraciones en las funciones ejecutivas relacionadas con la capacidad de adaptación ambiental ante situaciones imprevistas y novedosas, acompañado de problemas de planificación, control de la respuesta, memoria de trabajo (Papazian, Alfonso y Luzondo, 2006), y autorregulación del estado emocional y motivacional (Ruggieri, 2006).

Estas limitaciones dan como resultado una percepción fragmentada y literal de la situación, problemas de inhibición, anticipación y generalización, generando un entorno invariable, acompañado de conductas rígidas, ritualizadas, rutinarias y estereotipadas, e inflexibilidad cognitiva y conductual (Martos-Pérez y Paula-Pérez, 2011).

Un recurso ampliamente utilizado, haciendo que el contexto de aprendizaje sea más efectivo, es el método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) desarrollado por Erich Schopler en los años 70 (Mesibov, Shea y Schopler, 2005). Las adaptaciones que se llevan a cabo pretenden dotar de autonomía al colectivo con TEA y DI, a través de modificaciones del entorno, por medio de una enseñanza estructurada (pautas sencillas y comprensibles). El método TEACCH presenta un planteamiento con un alto grado de organización y estructuración, de acuerdo a una serie de adaptaciones: espacios (divididos en rincones con límites físicos y/o visuales, asociando a cada rincón una actividad concreta), tiempos (presentar las actividades de forma anticipada a través de horarios y agendas personales), y presentación de actividades (a partir de sistemas de trabajo individual, organizando las actividades con un comienzo y fin claro) todo apoyado de rutinas y ayudas visuales (pictogramas, separar los materiales con los que se va a trabajar en cajas, secuenciar la actividad en pasos), (Madero, 2006).

Los resultados sobre la implicación del método TEACCH, muestran escasa variabilidad en habilidades perceptivas, motoras, verbales, cognitivas y de la vida diaria, y resultados favorables en comportamiento social y adaptativo, en función del nivel de habilidades cognitivas (Virues-Ortega, Julio, y Pastor-Barriuso, 2013). Al comparar el TEACCH con otras intervenciones no se observan resultados destacables aunque se producen mejoras generales (D'Elia et al. 2014), siendo éstas mejoras mínima respecto al método ABA (Applied Behavior Analysis) (Callahan, Shikla-Mehta, Magree, y Wie, 2010) por lo que se plantea la intervención combinada como la mejor opción.

Muchas investigaciones dirigidas a niños con TEA y DI se han focalizado en la importancia y beneficios de los tiempos de ocio para el desarrollo de habilidades sociales, transición a la vida adulta, calidad de vida o basadas en un enfoque terapéutico; no obstante, las investigaciones que incluyen el análisis de las variables que influyen en la participación en actividades de ocio han sido más escasas. Esta es la razón de plantear este tipo de investigación.

2. Objetivos

Se pretende promover la idea de que una adecuada planificación de los tiempos y actividades de ocio es apropiada para conseguir mejoras en la participación y en el desarrollo de habilidades sociales en el alumnado con TEA y DI.

En función de este planteamiento los objetivos de este estudio son:

1. Evaluar el grado de estructura y organización de las actividades de ocio
2. Comprobar si existe una relación entre comportamientos específicos observados en las actividades de ocio y el tipo de actividades
 - a. Identificar actividades de ocio en las que las personas con TEA y DI muestran más conductas prosociales (participación activa)
 - b. Identificar actividades de ocio en las que las personas con TEA y DI muestran más conductas disruptivas (participación nula)
 - c. Describir el perfil de participación, preferencias e intereses de las personas con TEA y DI en las actividades de ocio
3. Aportar una reflexión sobre estrategias fundamentales en la programación de actividades de ocio

3. Hipótesis

El grado de estructuración (apoyos visuales, organización secuencial, ratio profesional-participante) de las actividades de ocio, influye en el tipo de participación (activa, pasiva, nula) de las personas con TEA y DI.

4. Método

4.1. Programa de Ocio y Respiro Familiar

El programa de ocio para niños con TEA y DI se desarrolla en un contexto de educación extraescolar, cuyo objetivo principal es el entrenamiento de habilidades de interacción social y autonomía personal para desenvolverse en tareas cotidianas facilitando la inserción social. La metodología es activa, favoreciendo la participación y el desarrollo integral.

Las actividades y objetivos que se impulsan con este programa son:

- motricidad: práctica de ejercicio físico, a través de circuitos, trabajando el equilibrio, la coordinación, la espera de turnos y el juego grupal
- taller/manualidad: facilitar el desarrollo de la motricidad fina, la autonomía y atención a la vez que se promueve el disfrute y el trabajo cooperativo
- cocina: promover una alimentación adecuada y el disfrute a través de la elaboración de recetas
- parque y pincho: promover la socialización, a la vez que se adaptan a diversos entornos (bares, restaurantes), trabajando conductas prosociales
- natación: mejorar habilidades específicas en el agua: flotación, posición, locomoción, promoviendo la socialización y adaptabilidad a diversos espacios

- biblioteca: adaptación a diferentes entornos en base a unas reglas dadas y fomento de la interacción social, a través del préstamo de libros, y actividades lúdicas (manualidades, imitación de destrezas motoras y emocionales)
- jardinería: aprender técnicas específicas de jardinería (podar, regar, plantar semillas), aumentando sus conocimientos y habilidades motrices

4.2. Participantes

La selección de participantes se estableció partiendo del requisito de su asistencia al programa de Ocio y Respiro Familiar de la Asociación Ariadna, en el Centro de Educación Especial “La Cañada” y el Centro de Día “Los Cedros” en Salamanca. Todas las familias de los participantes fueron informadas del proyecto de investigación e invitadas a participar. Solamente se han incluido los datos de aquellas familias que dieron su aprobación para que sus hijos participaran en el estudio.

El total de participantes del estudio son 13, como aparece en la Tabla 1, 9 de ellos con un diagnóstico de TEA y los 4 restantes con diversos diagnósticos como discapacidad intelectual (a partir de ahora DI), trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y DI, DI y síndrome poliformativo, así como síndrome de West. En cuanto al género de la muestra de estudio 12 participantes son hombres y tan sólo 1 participante es mujer. El rango de edad, está comprendido entre 7 y 26 años. A cada participante se le ha asignado un código con el fin de preservar su confidencialidad.

Tabla 1. Características de los participantes

Participantes	Diagnóstico	Sexo	Edad Cronológica
1	TEA	M	7
2	TEA	M	7
3	TEA	M	10
4	síndrome de West	M	18
5	TEA	F	12
6	TDAH,DI	M	13
7	TEA	M	15
8	TEA	M	15
9	DI	M	17
10	síndrome poliformativo, DI	M	20
11	TEA	M	22
12	TEA	M	26
13	TEA	M	26

La muestra fue dividida en grupos de edad en función de la clasificación establecida en el programa de ocio (3 a 7 años pequeños, 8 a 15 medianos, más de 15 años mayores, más de 21 grupo centro de día).

El grado de participación en las actividades de ocio queda distribuido de la siguiente manera:

-meses/años: 3 sujetos participan por primera vez en este programa (uno de ellos con una duración de 2 meses, los otros 2 con una duración de 1 año), 3 sujetos llevan participando 4-5 años, 2 sujetos 8 años y 5 sujetos 10 o más años.

-días/semanas: 4 sujetos asisten al programa 2-3 días a la semana y el resto de participantes, un total de 9, asisten todos los días al programa de ocio.

4.3. Instrumentos

- Escala Vineland de conducta adaptativa:

Diseñada para evaluar el comportamiento adaptativo y las habilidades sociales y personales necesarias para dotar de autonomía en la vida diaria, dentro del periodo vital (nacimiento-90 años). Los comportamientos se clasifican en una escala con valores de 0: habilidad no adquirida, 1: habilidad empleada ocasionalmente, 2: habilidad empleada la mayor parte del tiempo. En el caso de individuos con TEA, pueden ser usadas para determinar la selección de algunos servicios, planificar programas de intervención y hacer un seguimiento e informar de los progresos en el contexto de estas intervenciones. Los dominios evaluados incluyen: comunicación, habilidades de la vida diaria y socialización. En niños pequeños también se evalúan habilidades motrices (Cicchetti, Carter y Gray, 2013).

- Registros de observación:

Están basados en una metodología observacional donde se han evaluado las variables de estudio. Los registros de observación se adaptan a la heterogeneidad de los participantes, estando divididos en 2 bloques: estructuración de la actividad y conductas sociales. (Anexo 8.1., pág: 28)

- Estructuración de la actividad: Se pretenden evaluar los elementos o claves (visuales, auditivas) que permitan extraer apoyos útiles durante las actividades, otorgando valores a cada grado de estructuración: estructurada (2), semiestructurada (1), desestructurada (0), en periodos de 5 m.

- estructurada: uso de agendas, apoyos visuales, presencia de rincones y lugares de trabajo concretos, los monitores tienen tareas y funciones definidas, el tipo y orden de las actividades sigue una organización secuencial (inicio, desarrollo y final), material preparado previamente, instrucciones claras y precisas acompañadas del gesto necesario, trabajo uno-uno, tiempos de espera reducidos, flexibilidad y/o alternativas a las actividades presentadas.

- semiestructurada: trabajo en parejas, tiempos de espera variables, instrucciones claras y precisas acompañadas del gesto necesario, organización de las actividades no sigue una secuencia fija, los monitores tienen tareas y funciones definidas, la claridad y presentación de los materiales y/o actividad varía durante el desarrollo de la misma, flexibilidad y/o alternativas a las actividades presentadas.

- desestructurada: material preparado durante la actividad, organización de las actividades no sigue una secuencia fija, los monitores cambian de actividad o función, presencia de improvisación en las actividades, tiempo de espera largo, trabajo grupal.

- Conductas Sociales: Al igual que en el caso anterior, se otorgan valores en periodos de 5m por sesión, donde se evalúa el tipo de participación: activa (2), pasiva (1), no participación o participación nula (0).

- participación activa: llama a otros, se acerca y toca a sus compañeros, se acerca y toca a los profesionales, se vuelve cuando le llaman, da objetos a otros como forma de interacción/juego (espontáneamente), pide realizar la actividad (verbal o no verbalmente), sonrío o se ríe durante la actividad, sigue instrucciones a la 1ª orden, espera su turno en las actividades.

- participación pasiva: hay que motivarle a realizar la actividad, tiempos de reacción muy largos como si fuesen “a cámara lenta”, realiza la actividad de manera independiente a su grupo, evita la interacción con sus compañeros, sigue instrucciones a la 2ª- 3ª orden.

- no participación o participación nula: no participa en la actividad, se retira contantemente de la zona de trabajo, llora, tira o rompe el material, presencia de estereotipias o ecolalias, se levanta de su silla, se niega a sentarse, conducta agresiva (agresión física): araña, golpea, empuja; conducta autoagresiva (rapietas): grita, se golpea la cabeza, se muerde, se tira al suelo.

4.4. Procedimiento

Para valorar los posibles efectos del programa sobre las habilidades sociales de los participantes, los sujetos fueron evaluados en sus habilidades adaptativas a través de la escala Vineland. Con esta evaluación se pretende situar el punto de partida de cada participante, obteniendo conclusiones objetivas de los resultados.

Los resultados obtenidos con la escala Vineland se resumen en la Tabla 2. Las cifras registradas corresponden con la edad equivalente (EE) expresada en meses de la suma total en cada uno de los dominios: comunicación, habilidades vida diaria, socialización y edad social global (ESG), correspondiente a cada caso.

Tabla 2. Resultados en habilidades adaptativas (Escala Vineland)

		Edad Equivalente			
		Comunicación	Habilidades Vida Diaria	Socialización	ESG ¹
Participantes	1	11 m	22 m	9 m	14 m
	2	4 m	8 m	10 m	12 m
	3	26 m	40 m	19 m	29 m
	4	2 m	14 m	6 m	10.6 m
	5	11 m	17 m	9 m	12.3 m
	6	46 m	37 m	14 m	32.3 m
	7	11 m	23 m	10 m	14.6 m
	8	49 m	47 m	35 m	43.6 m
	9	44 m	55 m	34 m	44.3 m
	10	17 m	35 m	15 m	22.3 m
	11	29 m	58 m	46 m	48 m
	12	32 m	+18 años	12 a	12 a y 8 m
	13	68 m	+ 18 años	8 a y 5 m	12 a y 6 m

¹Edad Social Global en meses (m) y años (a)

La duración y orden de administración de los instrumentos ha sido:

- Escala Vineland. Completada con el apoyo de las psicólogas y tutores de ambos centros (CEE "La Cañada" y Centro de Día "Los Cedros"), durante los meses de febrero, marzo, abril de 2015.

- Registros de observación. Cumplimentados durante el transcurso del programa, concretamente 45 sesiones, durante los meses de abril, mayo y junio de 2015. Para verificar la fiabilidad de los resultados y otorgar una valoración objetiva, se procedió al análisis de los datos por 3 responsables del Programa de Ocio y Respiro Familiar.

A continuación se define el plan de muestreo observacional seguido en el estudio:

1. Periodo de observación:

1.1. fase exploratoria: método y técnicas de trabajo y demandas y objetivos de cada actividad, función y tareas a desempeñar por cada monitor

1.2. observación participante: participación en las actividades con un alumno en cada sesión, con la finalidad de conseguir confianza con los sujetos

1.3. observación no participante: análisis del objeto de investigación con la cumplimentación de los registros de observación

2. Periodicidad de las sesiones: la observación participante ha tenido una duración de tres semanas con asistencia diaria en el mes de marzo; la observación no participante ha quedado distribuida entre los meses de abril, mayo y junio.

2.1. criterio de inicio de sesión: actividades en el centro educativo desde el inicio de sesión; actividades externas tras la llegada a la localización oportuna.

2.2 criterio de fin de sesión: promedio de análisis de 35 min cada sesión, con registro de conductas cada 5 min. Cada actividad ha sido evaluada en 5 ocasiones.

Las actividades se han agrupado en 4 bloques en función de la finalidad y objetivos a trabajar: recreativas (pincho, jardinería y parque), participación social (biblioteca y cocina), físicas (motricidad y natación) y actividades complementarias (manualidades y video). El análisis se ha llevado a cabo otorgando valores a cada una de las variables a evaluar, donde se incluyen cada uno de los ítems analizados obteniendo una puntuación general en cada actividad:

- Estructuración de la actividad:

En el análisis de resultados, en cuanto al grado de estructuración, se otorgan una serie de etiquetas en función de los resultados generales por sesión, estableciéndose valores acorde a un rango determinado (1-14). Aquellas sesiones que obtengan una puntuación entre 1-5 se considerarán desestructuradas, 6-9 semiestructuradas y 10-14 estructuradas.

- Conductas Sociales:

El análisis por tipo de participación de los sujetos se llevará a cabo de la misma manera que el apartado anterior, otorgando para un rango de puntuación entre 1-5, participación nula, 6-9, pasiva y 10-14, activa.

5. Resultados

5.1. Análisis de los datos

Se han analizado un total de 45 sesiones, en las que han participado los 13 sujetos desarrollando un total de 225 actividades. A partir del Programa estadístico SPSS 20., se ha calculado el porcentaje de sesiones en cada tipo y grupo de actividad, así como los subgrupos predominantes en las variables de estudio. De forma más exhaustiva, se han obtenido las medias y desviaciones típicas, reflejando qué actividades tenían una tasa mayor de participación y estructura, así como la incidencia del grado de estructura sobre el tipo de participación.

Para comprobar la afinidad entre las variables se han llevado a cabo pruebas ANOVA y de regresión y calculado el coeficiente de determinación de las variables. El análisis de la correlación lineal, se llevó a cabo a través de los coeficientes de correlación de Pearson. A partir de estimaciones de los coeficientes de regresión parcial se define la ecuación de regresión. El gráfico de dispersión orienta sobre la dirección de la relación entre las variables y su magnitud. Para verificar la normalidad de las variables, se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Por otro lado, a través de la prueba de homogeneidad de varianzas, el estadístico de Levene arroja el resultado de no cumplimiento del supuesto de homogeneidad siendo su resultado inferior a $p < .05$, por lo que se opta por análisis bivariados de comparaciones múltiples *post hoc* mediante la prueba T2 de Tamhane.

5.2. Descripción de la estructura y la participación

a) Porcentaje total de sesiones en los grupos de actividad y variables de estudio

A continuación en la Tabla 3, se muestran los resultados del número total de sesiones en los 4 grupos de actividad. El grupo de actividades denominadas recreativas obtuvieron el porcentaje medio más elevado (33.3%), mientras que el resto de grupos: físicas, participación social y actividades complementarias obtuvieron resultados igualados (22.2%), con el fin de conseguir grupos de tamaño similar para poder llevar a cabo las comparaciones.

Tabla 3. Frecuencia y porcentajes de cada grupo de actividad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Grupo de actividad	Física	10	22.2	22.2
	Recreativa	15	33.3	44.4
	Participación social	10	22.2	66.7
	Act. Complementaria	10	22.2	100.0
	Total	45	100.0	

Partiendo del número total de sesiones analizadas en función de la estructura (45) los resultados indican, como aparece en la Tabla 4, que un 62.2% de las actividades corresponden a semiestructuradas, seguido de estructuradas 31.1% y

por último desestructuradas con un 6.7%, indicando que la predominancia del tipo de estructura de este estudio corresponde a las sesiones semiestructuradas.

Tabla 4. Frecuencia y porcentajes del grado de estructura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Estructura	Desestructurada	3	6.7	6.7
	Semiestructurada	28	62.2	68.9
	Estructurada	14	31.1	100.0
Total		45	100.0	

El tipo de participación predominante en la muestra de estudio es la pasiva según queda recogido en la Tabla 5, con 51.1% sobre el total de sesiones (225), seguido de nula 25.3% y de forma bastante cercana la activa con un 23.6%.

Tabla 5. Frecuencia y porcentajes del tipo de participación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Participación	Nula	57	25.3	39.6
	Pasiva	115	51.1	223.1
	Activa	53	23.6	282.2
Total		225	100.0	

b) Perfil del grado de estructura y participación en función del tipo y grupo de actividad

Los datos reflejados en las Tablas 6 y 7, muestran que el grupo que ha resultado más estructurado son las actividades de participación social (80%), con una media de 10.40 con la menor desviación típica ($DT= 1.265$). Por otro lado las actividades físicas han sido las más semiestructuradas (80%), seguida por las actividades recreativas (73.35%) y complementarias (70%), aunque la calidad de la estructuración ha sido mayor para las actividades complementarias ($M = 8.30$; $DT= 1.636$) frente a las físicas ($M= 7.60$; $DT= 1.350$). Con carácter general, las actividades han sido semiestructuradas en su mayoría. Por último, el porcentaje de actividades desestructuradas más elevado les corresponde a las actividades recreativas (13%), aunque la media para esta actividad ($M= 7.53$) y la simetría en sus porcentajes reflejan que no es lo predominante. La Figura 1, muestra los resultados recién comentados.

Tabla 6. Análisis del grado de estructura por grupo de actividad (%)

		Estructura			Total
		Desestructurada	Semiestructurada	Estructurada	
Grupo de actividad	Física	10.00	80.00	10.00	100.00
	Recreativa	13.30	73.30	13.30	100.00
	Participación social		20.00	80.00	100.00
	Act. complementaria		70.00	30.00	100.00
Total		6.70	62.20	31.10	100.00

Tabla 7. Medias y desviaciones típicas de cada grupo de actividad en función de la estructura

	N	Media	Desv. tip.
Física	10	7.60	1.350
Recreativa	15	7.53	1.642
Participación social	10	10.40	1.265
Act. complementaria	10	8.30	1.636

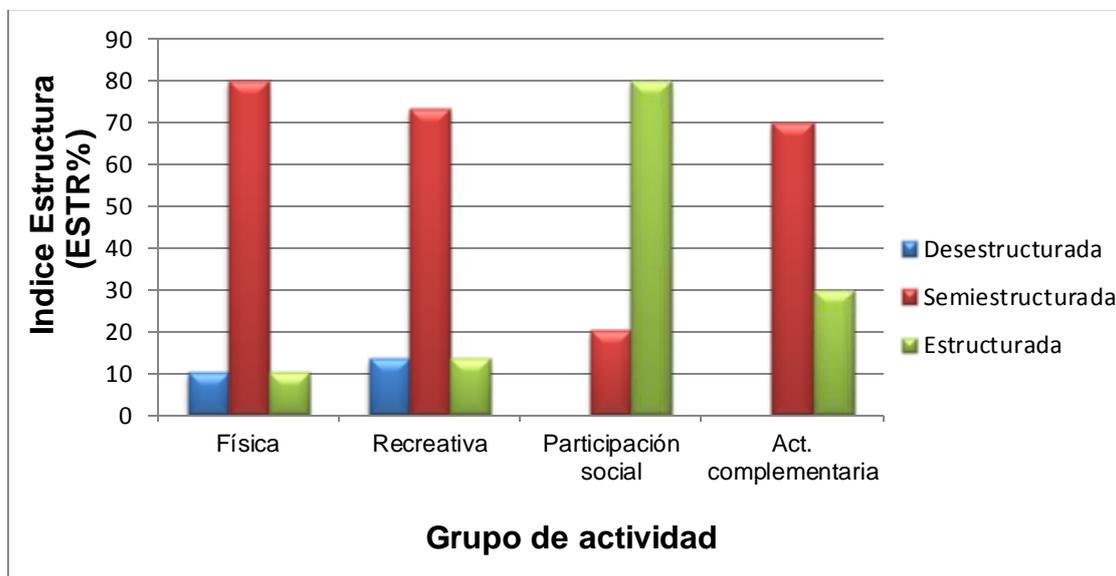


Figura 1. Media del grado de estructura respecto al grupo de actividad

En cuanto al índice de participación, como muestra la Tabla 8 y Figura 2, el grupo de actividad con mayor porcentaje de participación activa son las recreativas (36%), seguidos de las de participación social (30%). Además de ser la participación pasiva la más frecuente en todos los casos, destacan las actividades físicas, con el mayor porcentaje (69.6%), aunque la falta de participación activa en estas actividades supone que tenga la media más baja ($M= 6.65$; $DT= 1.828$). Para la participación nula, el mayor porcentaje queda para las actividades complementarias (40.9%), aunque su media ($M= 6.86$; $DT= 2.465$) es superior a las actividades físicas.

Tabla 8. Análisis del tipo de participación por grupo de actividad (%)

Grupo de actividad		Participación			Total
		Nula	Pasiva	Activa	
Grupo de actividad	Física	30.4	69.6		100.00
	Recreativa	18.7	45.3	36.0	100.00
	Participación social	18.3	51.7	30.0	100.00
	Act. complementaria	40.9	40.9	18.2	100.00
Total		25.3	51.1	23.6	100.00

Tabla 9. Medias y desviaciones típicas de cada grupo de actividad en función de la participación

	N	Media	Desv. típ.
Física	10	6.65	1.828
Recreativa	15	8.20	2.477
Participación social	10	7.93	2.328
Act. complementaria	10	6.86	2.465



Figura 2. Media del tipo de participación respecto al grupo de actividad

Desde la perspectiva del tipo de actividad las Tablas 10 y 11, muestran los porcentajes y medias en relación al grado de estructura de las actividades de ocio, identificando cocina (100%) como la actividad más estructurada, ($M= 11$; $DT= .707$), seguido de taller (60%), biblioteca (56.7%) y pincho (53.8%) como corrobora la Figura 3, con medias respectivas de 9.8, 9.6 y 9.2. Las actividades semiestructuradas corresponden a las actividades de natación (100%), jardinería (100%), video (100%), siendo el total de sus sesiones semiestructuradas y motricidad (60%) con media que así lo indican 7.6, 7.4, 7 y 7.6. Por último la actividad de parque refleja el mayor porcentaje (55%) de actividades desestructuradas ($M= 6$; $DT=1.225$).

Tabla 10. Análisis del grado de estructura por tipo de actividad (%)

Tipo de actividad	Estructura			Total
	Desestructurada	Semiestructurada	Estructurada	
Biblioteca		43.3	56.7	100.0
Cocina			100.0	100.0
Jardinería		100.0		100.0
Motricidad	20.0	60.0	20.0	100.0
Natación		100.0		100.0
Parque	55.0	45.0		100.0
Pincho		46.2	53.8	100.0
Taller		40.0	60.0	100.0
Video		100.0		100.0
Total	6.7	60.4	32.9	100.0

Tabla 11. Medias y desviaciones típicas de cada tipo de actividad en función de la estructura

	N	Media	Desv. típ.
Biblioteca	5	9.8	1.483
Cocina	5	11	.707
Jardinería	5	7.4	.894
Motricidad	5	7.6	1.949
Natación	5	7.6	.548
Parque	5	6	1.225
Pincho	5	9.2	.837
Taller	5	9.6	1.14
Video	5	7	.707

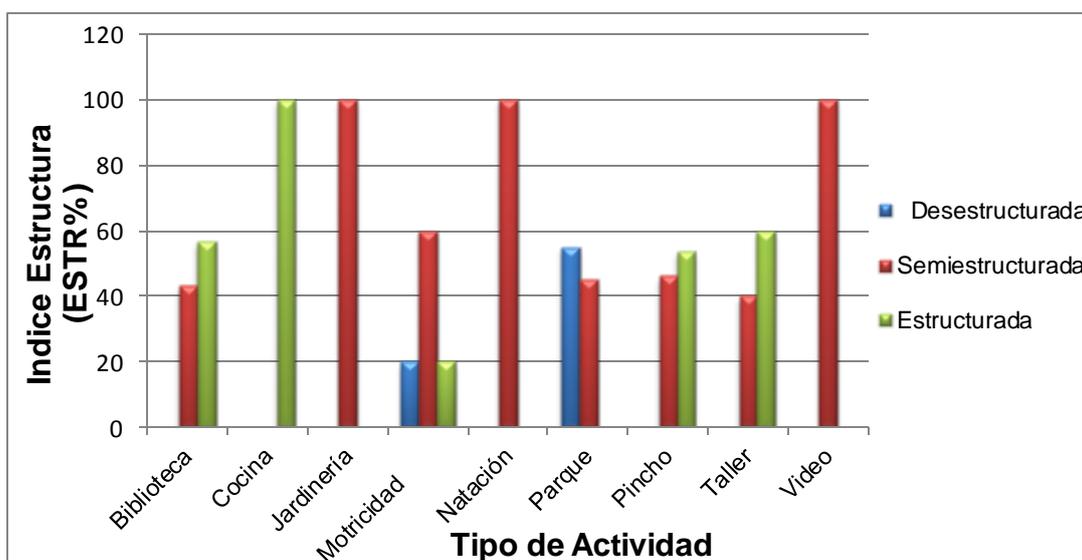


Figura 3. Media del grado de estructura respecto al tipo de actividad

Respecto a la participación según el tipo de actividad, en las Tablas 12 y 13 y en la Figura 4, la actividad de pincho presenta el mayor porcentaje de participación activa (46.2%), siendo la de menor porcentaje video (10.3%); las demás actividades tienen porcentajes similares entre sí. En la participación pasiva, destaca natación (88.5%), siendo igualmente los demás porcentajes similares entre sí, rondando el 45%. Por último, las actividades de motricidad (55%) y video (51.7%) representan las actividades con mayor porcentaje de participación nula.

Tabla 12. Análisis del tipo de participación por tipo de actividad (%)

Tipo de actividad		Participación			Total
		Nula	Pasiva	Activa	
Tipo de actividad	Biblioteca	16.7	53.3	30.0	100.00
	Cocina	20.0	50.0	30.0	100.00
	Jardinería	24.1	48.3	27.6	100.00
	Motricidad	55.0	45.0		100.00
	Natación	11.5	88.5		100.00
	Parque	20.0	45.0	35.0	100.00
	Pincho	11.5	42.3	46.2	100.00
	Taller	20.0	46.7	33.3	100.00
	Video	51.7	37.9	10.3	100.00
Total		25.3	51.1	23.6	100.00

Tabla 13. Medias y desviaciones típicas de cada tipo de actividad en función de la participación

	N	Media	Desv. típ.
Biblioteca	5	8.17	2.335
Cocina	5	7.70	2.336
Jardinería	5	7.55	2.369
Motricidad	5	5.65	1.954
Natación	5	7.42	1.301
Parque	5	7.85	2.455
Pincho	5	9.19	2.384
Taller	5	8.27	2.520
Video	5	6.14	2.133

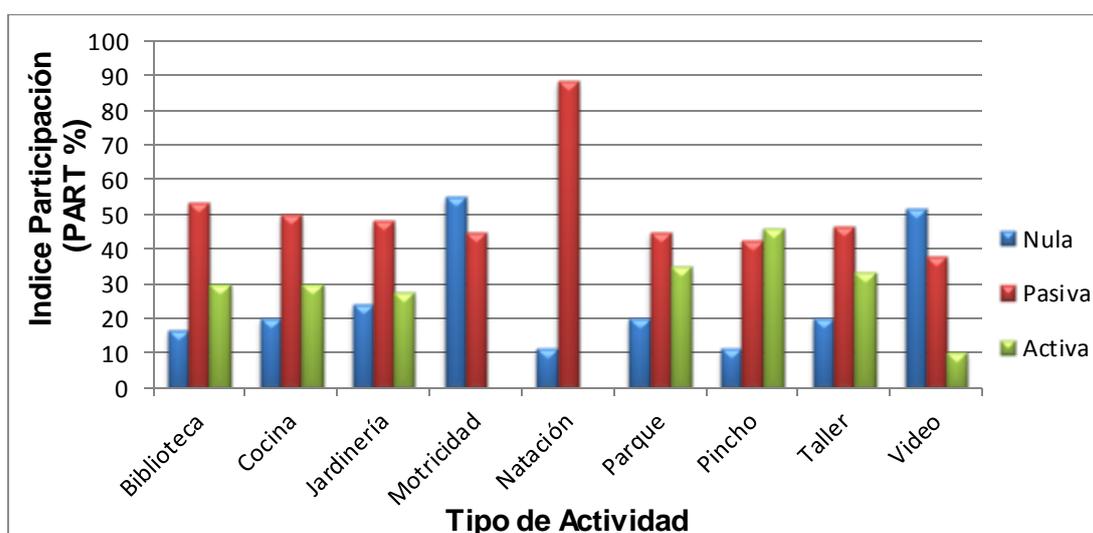


Figura 4. Media del grado de participación respecto al tipo de actividad

c) Incidencia del grado de estructura sobre el tipo de participación

Finalmente para comprobar la incidencia de la estructura sobre la participación, en la Tabla 14 y Figura 5, aparecen los resultados generales, reflejando que las sesiones semiestructuradas/pasivas son las más frecuente (80), seguido de semiestructuradas/nulas (34) y con escasa diferencia estructurada/pasiva (31) y estructurada/activa (28), siendo la media de la variable estructura (8.36) como muestra la Tabla 15, mayor que la de la variable participación (7.55).

Tabla 14. Incidencia de la estructura sobre la participación

		Participación			Total
		Nula	Pasiva	Activa	
Estructura	Desestructurada	8	4	3	15
	Semiestructurada	34	80	22	136
	Estructurada	15	31	28	74
Total		57	115	53	225

Tabla 15. Medias y desviaciones típicas generales de las variables de estudio

	N	Media	Desv. típ.
Estructura	45	8.36	1.848
Participación	225	7.55	2.394

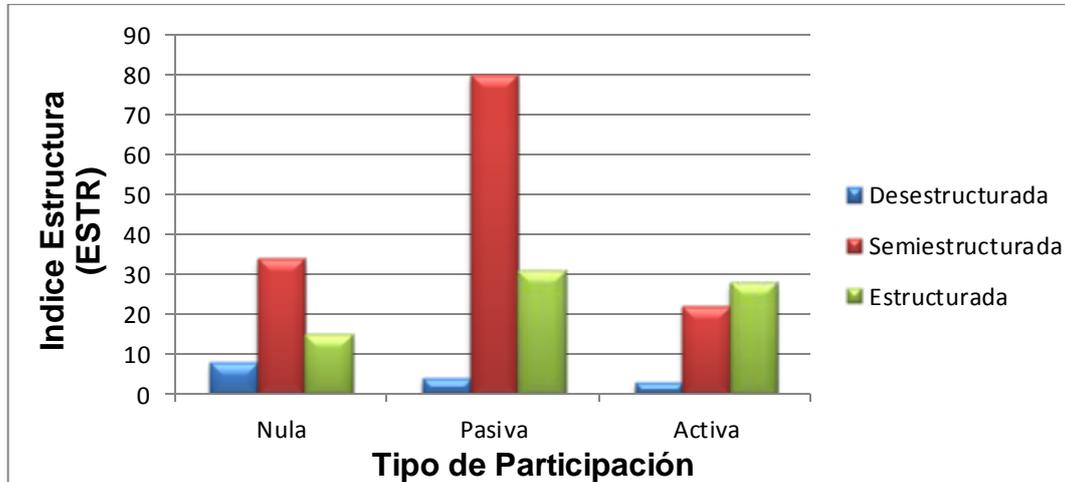


Figura 5. Media del grado de estructura en función del tipo de participación

5.3. Relación entre estructura y participación

La prueba ANOVA, mostrada en la Tabla 16, nos permite comprobar la relación entre las dos variables estudiadas, al darse una significación de $p > ,000$.

Tabla 16. Análisis de regresión entre variables

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	106.112	1	106.112	20.095	.000 ^o
	Residuo	1177.550	223	5.280		
	Total	1283.662	224			

a. Variable dependiente: Participación suma

Se constata también un coeficiente de determinación de .087, como refleja la Tabla 17, lo que indica que el efecto del factor estructura sobre el tipo de participación es significativo, demostrando que cuánto más estructuradas son las sesiones aumenta la participación.

Tabla 17. Análisis de regresión entre variables

Modelo	R	R Cuadrado	R Cuadrado corregida	Error tipo de la estimación
1	.294 ^a	.087	.083	2.560

a. Variables predictoras: (Constante), Estructura suma

En cuanto a los coeficientes no estandarizados, como refleja la Tabla 18, se determina que la relación establecida es directa, cuya pendiente es positiva, adoptando la forma $y = .384x + 4.326$.

Tabla 18. Análisis de coeficiente de correlación y significación

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error tipo	Beta		
1	(Constante)	4.326	.713		6.067	.000
	Estructura_sum	.384	.083	.294	4.601	.000

a. Variable dependiente: Participación

Como ejemplo de la correlación mencionada en la Tabla 18, y según se observa a continuación en la Figura 6, al analizar la representación de la nube de puntos se comprueba que cuanto más estructurada es la actividad, más altos son los valores de participación, estableciéndose marcados límites de significatividad en el centro.

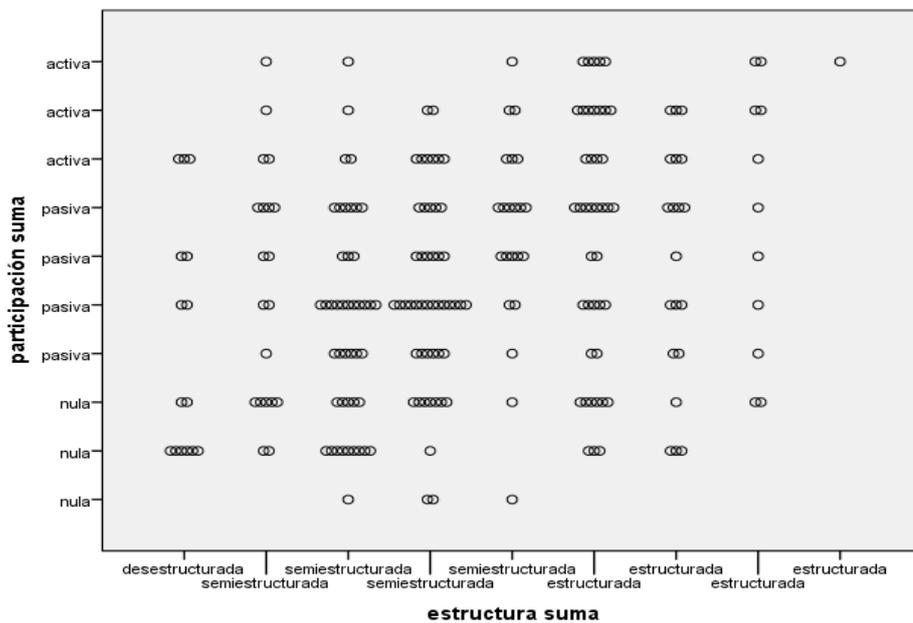


Figura 6. Relación entre estructura y participación analizado mediante gráfico de dispersión

Como muestra el análisis del coeficiente de correlación de Pearson, en la Tabla 19, se ha podido constatar nuevamente que adoptando *a priori* un nivel de significación $p < .01$, se observa que la relación es significativa.

Tabla 19. Análisis de regresión entre variables

		Estructura	Participación
Estructura	Correlación de Pearson	1	.288
	Sig. (bilateral)		.000
	N	225	225
Participación	Correlación de Pearson	.288	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	225	225

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El análisis que aparece reflejado en la Tabla 20, determina si la variable estructura sigue una distribución normal. Puesto que en todos los tipos de estructura analizados se obtuvo una significación $p > .05$, puede afirmarse que la estructura sigue distribuciones normales.

Tabla 20. Análisis de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Desestructurada	Semiestructurada	Estructurada
N		15	136	74
Parámetros normales^{b,c}	Media	6.27	7.25	8.36
	Desviación típica	2.434	2.173	2.557
	Absoluta	.232	.112	.152
Diferencias más extremas	Positiva	.232	.112	.109
	Negativa	-.176	-.106	-.152
Z de Kolmogorov-Smirnov		.898	1.306	1.309
Sig. asintót. (bilateral)		.395	.066	.065

a. estructura agrupada

b. La distribución de contraste es la Normal.

La prueba de homogeneidad de varianzas, en la Tabla 21 constata la diferencia de las mismas, al obtener una significación $p < .05$. Además el anova de un factor en la Tabla 22, refleja que las medias son diferentes entre sí, $p < .05$. Al verificarse la diferencia de medias, se lleva a cabo la comparación múltiple de medias por el método *post hoc* denominado T2 de Tamhane.

Tabla 21. Análisis de homogeneidad de varianzas

Estadístico de Levene	Participación		Sig.
	gl1	gl2	
3.238	2	222	.041

Tabla 22. ANOVA de un factor

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	86.080	2	43.040	7.978	.000
Intra-grupos	1197.582	222	5.395		
Total	1283.662	224			

Estableciendo una comparativa entre los que han ido a actividades desestructuradas y los que han ido a semiestructuradas, como muestra la Tabla 23, se observa que no se establece una diferencia notable entre las medias de participación de ambas muestras (-.983), es decir, el cambio de una actividad desestructurada a una semiestructurada no supone un cambio estadísticamente significativo en la participación de sus asistentes. Pero el hecho de que el número sea negativo si indica que la media de participación en una actividad semiestructurada es mayor que en una desestructurada. Por el contrario, en la

comparativa entre las muestras de actividades estructuradas y desestructuradas, si se producen diferencias estadísticamente significativas (-2.098), así como en la comparativa entre semiestructuradas y estructuradas, sí que marca una diferencia significativa (-1.115).

Por tanto, observando los valores de las diferencias entre las medias de la Tabla 23, podemos establecer que no solo las actividades estructuradas marcan la diferencia respecto a las semiestructuradas y las desestructuradas, sino que además los resultados demuestran que la media de participación es más alta en estructuradas, posteriormente en semiestructuradas y por último en desestructuradas.

Tabla 23. Correlación del grado de estructura en los diferentes ítems evaluativos

Comparaciones múltiples						
(I) estructura agrupada	(J) estructura agrupada	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Desestructurada	Semiestructurada	-.983	.655	.391	-2.72	.76
	Estructurada	-2.098	.695	.020	-3.90	-.29
Semiestructurada	Desestructurada	.983	.655	.391	-.76	2.72
	Estructurada	-1.115	.351	.006	-1.96	-.27
Estructurada	Desestructurada	2.098	.695	.020	.29	3.90
	Semiestructurada	1.115	.351	.006	.27	1.96

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

6. Discusión de los resultados

El propósito de este estudio ha sido evaluar el grado de estructura y perfil de participación en actividades de ocio de niños y jóvenes con TEA y DI, así como conocer las barreras y factores que influyen en la participación. Los hallazgos permiten mantener la hipótesis planteada de que *el grado de estructura (apoyos visuales, organización secuencial, ratio profesional-participante) de las actividades influye en el tipo de participación (activa, pasiva, nula) de las personas con TEA y DI*, al existir una relación entre las condiciones del entorno y el tipo de participación, puesto que determinadas variables contextuales provocan un mayor número de conductas disruptivas.

Respecto al primer objetivo planteado, *evaluar el grado de estructura y organización de las actividades de ocio*, se encontró que son el grupo de actividades de participación social, las más estructuradas, seguidas de las complementarias, físicas y como más desestructuradas las recreativas.

En el *perfil de participación, preferencias e intereses de las personas con TEA y DI en las actividades de ocio*, destaca el tipo de participación pasiva de forma general en las actividades, lo que indica que para llevarlas a cabo hay que motivar a los participantes, seguido de la participación nula y por último la activa, esto es debido a las habilidades adaptativas y sociales de la muestra (escala Vineland).

Concretamente las *actividades de ocio en las que las personas con TEA y DI muestran más conductas prosociales*, es decir, participación activa, son las actividades recreativas, seguido de las de participación social y actividades complementarias, así como *aquellas en las que muestran más conductas disruptivas* o participación nula, serían las físicas. Cabe destacar el elevado porcentaje de participación activa en las actividades recreativas, así como la baja participación en las actividades físicas, siendo el factor preferencia el que podría influir en estos resultados. Así mismo la relación de significatividad entre las variables estructura y participación no es total, de ahí que las actividades de participación social sean activas, pero no las más activas.

Las intervenciones se han aplicado en formatos de agrupación variable, influyendo factores determinantes como el tipo de actividad, escenario o el número de participantes. A partir de los resultados, se sugiere que la eficiencia en la intervención disminuye en función de la ratio, entre otros factores de incidencia como el tipo de apoyos visuales y la organización secuencial, en función del tipo de actividad. Por lo que un reducido número de sujetos por sesión ofrece beneficios demostrables sobre la práctica, participación e instrucción individual en habilidades adaptativas. Destacar por tanto cómo la variable número de participantes-profesional, explica tanto el comportamiento como el tipo de atención prestado. La conducta problemática será precedida por una combinación de variables internas o personales (capacidades, habilidades) y externas (contexto).

La imprevisibilidad que surge de la interrupción y el cambio de los factores contextuales, acompañados de inflexibilidad y perseverancia en intereses y actividades, para el colectivo TEA y DI, genera el predominio de conductas pasivas y nulas observándose una relación directa con el grado de estructuración (Tabla 13).

Por su parte, los análisis de la asociación entre nivel de cociente intelectual (CI), y el tipo de participación no fueron llevados a cabo puesto que la muestra de estudio analizada no refleja una media objetiva de CI, así como la asociación entre el número de horas y tiempo que llevan los participantes en el servicio de ocio y respiro familiar, al considerarse factores no concluyentes en el estudio.

6. Conclusiones

7.1. Estrategias en la programación de actividades de ocio

El hecho de incluir un apartado de estrategias viene determinado por la falta de investigaciones que centren su contenido en este ámbito, facilitando la adaptabilidad de las personas con TEA y DI en las actividades de ocio.

A partir de los resultados y observaciones obtenidos en la investigación y de la literatura consultada, a continuación se exponen las principales estrategias para secundar la inclusión, participación e interacción social, en las actividades de ocio:

Las actividades deberán partir de habilidades y capacidades que el participante posee, con pautas flexibles y objetivos individualizados, ofreciendo premisas temporales diferenciadas en criterios de actividad y atendiendo a la singularidad de los participantes. Se prestará especial interés a los objetivos y metas inmediatos, a través de actividades lúdicas, funcionales.

A fin de establecer una motivación directa basada en reforzadores naturales, las actividades serán presentadas a través del juego, propiciando la capacidad de respuesta a los estímulos sociales y ambientales (Couper, Sutherland y van Bysterveldt, 2013), corroborando la importancia de los modelos de iguales a través de los juegos integrados o participación guiada, ofreciendo motivación y apoyo explícito en ámbitos de escasa habilidad como el juego social, consiguiendo una mejora adaptativa y participación más continua, así como una reducción de conductas disruptivas (Wolfberg, Bottema-Beutel y DeWitt, 2012). Basar el juego en los centros de interés de los niños, acrecienta la frecuencia y duración de las interacciones (Boyd, Conroy, Mancil, Nakao y Alter, 2007).

Las conductas estereotipadas y disruptivas, deberán ser identificadas, argumentando la causa y motivo que las provoca. Algunos estudios identifican como factores principales la sobreexposición ambiental, frustración, conflicto o aburrimiento, interrupción o no adquisición de la conducta propositiva (Muñoz-Yunta, et al. 2005), tener acceso a o evitar determinados objetos, alimentos o actividades.

Secundar la participación e interacción a través de métodos operantes basados en el encadenamiento hacia atrás, refuerzo positivo, modelado, motivación anticipada, facilita el aprendizaje por observación y retroalimentación, siendo un apoyo a la generalización en un entorno socializador y favorecedor (Martos-Pérez y Llorente-Comí, 2013; Salvadó-Salvadó, Palau-Baduell, Clofent-Torrentó, Montero Camacho y Hernández, 2012). Diversos enfoques de intervención vienen precedidos en la implementación de entornos estructurados, modificación de instrucciones, refuerzo diferencial, autogestión o autoinstrucciones y autorregulación de la conducta (Machalicek, O'Reilly, Beretvas, Sigafos, y Lancioni, 2007; Muñoz, y Tirapu, 2004). Se considera que fomentar la motivación proporcionando

instrucciones explícitas y el aumento de la relevancia del estímulo social (alabanzas) o el interés intrínseco, a través de un incentivo u objeto concreto, mejoraría el rendimiento en la cognición social (Chevallier, Kohls, Troiani, Brodtkin y Schultz, 2012).

Un estudio de Boyd, et al. (2010), asocia conductas restringidas, repetitivas e inflexibles a sensibilidades sensoriales, incidiendo en la organización y planificación del entorno físico. Así mismo Boyd, McDonough y Bodfish, (2012) destacan el desarrollo de habilidades adaptativas, a través de técnicas basadas en el autocontrol y la mediación de iguales e historias sociales, fomentando la interacción y participación del colectivo TEA.

Un estudio reciente de Tobin, Drager y Richardson, (2014) ha demostrado que un apoyo social adecuado favorece la participación, contribuyendo a la mejora de la calidad de vida. En otro estudio (Billstedt, et al. 2011) se encontró una relación significativa entre la buena calidad de vida en la edad adulta y llevar a cabo actividades recreativas regulares, independientes de las capacidades intelectuales.

Presentar las actividades, a través de rutinas, da sentido a la actividad, promoviendo la independencia y evitando la improvisación. El uso de agendas y apoyos visuales facilita el compromiso y finalización de la tarea, haciéndola más comprensible y significativa (Mavropoulou, Papadopoulou y Kakana, 2011), así como la reducción de conductas de evitación y disruptivas (Mavropoulou, et al. 2011). El enfoque de las actividades deberá basarse en propiciar una adecuada generalización y transición hacia nuevos ambientes trabajando la aceptación de los tiempos de espera o transición e incluyendo variaciones en la actividad tras un dominio de las mismas (Fuentes-Biggi, et al. 2006). Se necesita evitar el fracaso, planificando las actividades de forma mecánica y sencilla (paso a paso), aumentando paulatinamente la dificultad en función de las capacidades individuales (Delgado y Etchepareborda, 2013).

El tipo de actividad unido a las necesidades personales de los participantes influye en el apoyo percibido, siendo la ubicación del profesional (frente, lado, segundo plano) la pauta principal de actuación.

7.2. Limitaciones

A modo de compendio, a partir de este estudio se deduce la necesidad de continuar investigando en el ámbito del ocio, concretamente en la incidencia que la variable estructura tiene como predictora de las conductas de participación, siendo posible ampliar el número de la muestra, al tratarse de una muestra reducida y con gran dispersión en cuanto a sus características (edad cronológica, edad social global), las patologías descritas y el tiempo de estudio para verificar dicha relación, fomentando de este modo el rigor evaluador y las futuras intervenciones en situaciones no formales de aprendizaje, como son los tiempos de ocio proporcionando información de calidad a las asociaciones familiares y educativas, para lograr una adecuada intervención que promueva el disfrute y desarrollo del ocio en las personas con discapacidad.

7.3 Conclusión final

Con esta investigación se ha contribuido a esclarecer las pautas de interacción social y participativa en los tiempos de ocio de niños y jóvenes con TEA y DI. Obtener una comprensión de la relación entre la variable estructura y su incidencia en la participación, facilitan el camino hacia intervenciones que ayuden a mejorar la calidad de vida de los participantes, identificando las actividades en las que las conductas pasivas y nulas han adquirido mayor porcentaje.

Sistemáticos análisis de registros de observación, arrojan resultados evidentes que fundamentan la necesidad de una adecuada planificación e intervención de los tiempos de ocio, revelando que el tipo de participación (activa, pasiva, nula) parece estar determinada por el grado de estructura de las actividades (desestructurada, semiestructurada, estructurada). Concretamente, a raíz de los resultados, se establece el análisis de estudio, comprobándose que no sólo juegan un papel crucial en los participantes, sino también en la postura que adoptan ante las actividades, destacando la importancia que tienen factores como la frecuencia, duración o transición entre las actividades.

Además, el estudio se ha llevado a cabo en diferentes contextos, diferenciando entre actividades realizadas dentro del contexto escolar y las llevadas a cabo en entornos sociales semiabiertos (biblioteca, piscina), o abiertos (parque, pincho), encontrando resultados variados en cada uno de los entornos.

El CI de la muestra de sujetos no es objetivo, así como el tiempo que asisten los sujetos al servicio de ocio y respiro familiar, considerándose estos factores no concluyentes en el estudio.

Respecto al análisis de las variables, hemos encontrado que el porcentaje más frecuente en cuanto al grado de estructura alude a sesiones semiestructuradas (62.2%), seguido de estructuradas (31.1%) y por último desestructuradas (6.7%); en

cuanto al tipo de participación, la predominante es la pasiva (51.1%), seguida de la participación nula (25.3%) y finalmente la participación activa (23.6%). Además, los análisis correlacionales indican que la probabilidad de que se generen actividades semiestructuradas/ pasivas (80) es lo más elevado, constatando los resultados anteriores.

Comprobaciones empíricas han permitido esclarecer la importancia de proporcionar una estimulación ambiental y social basada en objetivos temporalmente flexibles, acorde al ritmo evolutivo y madurativo, presentando las actividades a través del juego y apoyándolas en los centros de interés, promoviendo así la mediación entre iguales.

El análisis conductual evidencia que el hecho de no obtener lo que se desea, excesiva estimulación ambiental o tareas novedosas, se asocian con un incremento de conductas disruptivas. Métodos como el encadenamiento hacia atrás, refuerzo diferencial, modelado, modificación de instrucciones, autorregulación y estrategias adaptativas facilitan el control conductual y la planificación apoyados de un ambiente de trabajo predecible a través de rutinas, apoyos visuales, sistemas de trabajo y tiempos de espera y transición adecuados, secuenciando las actividades en pasos y ofreciendo ayudas adaptadas a cada situación.

Las implicaciones futuras de este estudio se establecen acorde a la planificación de apoyos y pautas a los participantes y profesionales de los programas de ocio, ofreciendo una formación de cara a la intervención. En concordancia, la investigación ha sido enfocada a fin de mejorar el acceso al ocio, proporcionando estrategias que faciliten la motivación y satisfacción, y por tanto el tipo de participación de las personas con discapacidad en estos contextos.

8. Referencias

- Alessandri, M., Mundy, P. y Tuchman, R. (2005). Déficit social en el autismo: un enfoque en la atención conjunta. *Revista de Neurología*, 40 (1), 137-41.
- American Psychiatric Association DSM-5. (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Madrid: Panamericana
- Bedell, G. Coster, W. Law, M., Liljenquist, K., Ying-Chia K., Teplicky R., Anaby D. y Khetani, M.A. (2013). Community participation, supports, and barriers of school-age children with and without disabilities. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 94, 315-23. DOI:10.1016/j.ampr.2012.09.024
- Billstedt, E., Gillberg, I. C. y Gillberg, C. (2011). Aspects of quality of life in adults diagnosed with autism in childhood: A population-based study. *Autism*, 15, 7-20. DOI:10.1177/1362361309346066

- Boyd, B. A., Baranek, G. T., Sideris, J., Poe, M. D., Watson, L. R., Patten, E. y Miller, H. (2010). Sensory features and repetitive behaviors in children with autism and developmental delays. *Autism Research*, 3 (2), 78-87. DOI: 10.1002/aur.124.
- Boyd, B. A., Conroy, M. A., Mancil, G. R., Nakao, T. y Alter, P. J. (2007). Effects of circumscribed interests on the social behaviors of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(8), 1550-1561. DOI: 10.1007/S10803-006-0286-8
- Boyd, B. A., McDonough, S. G. y Bodfish, J. W. (2012). Evidence-based behavioral interventions for repetitive behaviors in autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 42 (6), 1236-1248. DOI: 10.1007.10803-011-1284-z
- Calderón, L., Congote, C., Richard, S., Sierra, S. y Vélez, C. (2012). Aportes desde la teoría de la mente y la función ejecutiva a la comprensión de los trastornos del espectro autista. *Revista CES Psicología*, 5 (1), 77-90. ISSN:2011-3080
- Callahan, K., Shikla-Mehta, S., Magree, S. y Wie, M. (2010). ABA versus TEACCH: The case for defining and validating comprehensive treatment models in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 74–88. DOI:10.1007/s10803-009-0834-0
- Chevallier, C., Kohls, G., Troiani, V., Brodtkin, E. S. y Schultz, R.T. (2012). The Social motivation theory of autism. *Trends In Cognitive Sciences*, 16 (4), 231–239. DOI: 10.1016/j.tics.2012.02.007
- Cicchetti, D. V., Carter, A. S. y Gray, S. A. (2013). Vineland Adaptive Behavior Scales. *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (pp. 3281-3284). Springer New York.
- Couper, L., Sutherland, D. y van Bysterveldt, A. (2013). Children with Autism Spectrum Disorder in the Mainstream Playground. *Kairaranga*, 14 (1), 25-31. ISSN: ISSN-1175-9232
- Cuenca, M. (2006). Sobre el concepto de ocio. En M, Cuenca. (Ed.), *Aproximación multidisciplinar a los Estudios de Ocio* (pp.14-17). Documentos de Estudios de Ocio, 31. Bilbao: Universidad de Deusto. ISBN: 978-84-9830-458-9
- D'Elia, L., Valeri, G., Sonnino, F., Fontana, I., Mammone, A. y Vicari, S. (2014). A longitudinal study of the TEACCH program in different settings: The potential benefits of low intensity intervention in preschool children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44 (3), 615-626. DOI: 10.1007/s10803-013-1911-y
- Delgado, I.D. y Etchepareborda, M.C. (2013). Trastornos de las funciones ejecutivas. Diagnóstico y tratamiento. *Revista de Neurología*, 57 (1), 95103.

- Fuentes-Biggi, J., Ferrari-Arroyo, M. J., Boada-Muñoz, L., Touriño-Aguilera, E., Artigas-Pallarés, J., Belinchón-Carmona, M. y Posada-De la Paz, M. (2006). Guía de buenas prácticas para el tratamiento de los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 43 (7), 425-38.
- García-Villamizar, D.A., y Dattilo, J. (2011). Social and clinical effects of a leisure program on adults with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 246-253. DOI:10.1016/j.rasd.2010.04.006
- Gómez, I. (2010). Ciencia Cognitiva, teoría de la mente y autismo. *Pensamiento Psicológico*, 8 (15), 113-123.
- Hilton, C. L., Crouch, M. C. y Israel, H. (2008). Out-of-School Participation Patterns in Children With High-Functioning Autism Spectrum Disorders. *American Journal of Occupational Therapy*, 62, 554-563. DOI:10.5014/ajot.62.5.554
- Ibañez, A. M. (2005). Autismo, funciones ejecutivas y mentalismo. Reconsiderando la heurística de descomposición modular. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 6, 25-49
- Iacoboni, M. (2009). La hipótesis de las neuronas espejo y el autismo. En M, Iacoboni (Ed.), *Las neuronas espejo: empatía, neuropolítica, autismo, imitación o de como entendemos a los otros*. (pp.169-170). Madrid: Katz Conocimiento. ISBN: 978-84-96859-54-8
- King, G., Law, M., King, S., Rosenbaum, P., Kertoy, M. K. y Young, N. L. (2009). Un modelo conceptual de los factores que afectan a la participación en las actividades de ocio y recreo de los niños con discapacidades. *Siglo Cero*, 40 (3), 5-29.
- Little, L. M., Sideris, J., Ausderau, K. y Baranek, G. T. (2014). Activity participation among children with autism spectrum disorder. *American Journal of Occupational Therapy*, 68, 177–185. DOI: 10.5014/ajot.2014.009894
- Luengo, J. (2010). *Modelo de servicio de ocio de FEAPS Madrid. Ocio para todas las personas y para cada una*. Dirección General de Juventud. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. FEAPS Madrid.
- Machalicek, W., O'Reilly, M. F., Beretvas, N., Sigafoos, J. y Lancioni, G. E. (2007). A review of interventions to reduce challenging behavior in school settings for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1 (3), 229-246. DOI: 10.1016/j.rasd.2006.10.005
- Madariaga, A. (2011). *Los servicios de ocio de las asociaciones de discapacidad. Análisis de la realidad y propuesta de recorrido hacia la inclusión*. Cuadernos de Estudios de Ocio, 13. Bilbao: Universidad de Deusto. ISBN: 978-84-9830-297-4

- Madero, L. (2006). Modelo de organización y funcionamiento de un aula específica. En C. Vázquez Reyes, C. y I. Martínez Fera, (Ed.). *Los trastornos generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica. Volumen I. Los Trastornos del espectro autista* (pp.118-132). Conserjería de educación, Junta de Andalucía ISBN: 84-688-6503-6
- Martos-Pérez, J. y Paula-Pérez, I. (2011). Una aproximación a las funciones ejecutivas en el trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*, 52 (1), 147-53.
- Martos-Pérez J, y Llorente-Comí M. (2013). Tratamiento de los trastornos del espectro autista: unión entre la comprensión y la práctica basada en la evidencia. *Revista de Neurología*, 57 (1), 185-91.
- Mavropoulou, S., Papadopoulou, E. y Kakana, D. (2011). Effects of task organization on the independent play of students with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 41 (7), 913-925. DOI:10.1007/s10803-010-1116-6
- Mesibov, G., Shea, V. y Schopler, E. (2005). The Origins and history of the TEACCH program. En G. Mesibov, V. Shea y E. Schopler (Eds.), *The TEACCH approach to autism spectrum disorders* (pp. 1-12). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Muñoz, J. M. y Tirapu, J. (2004). Rehabilitación de las funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 38 (7), 656-663.
- Muñoz-Yunta, J. A., Palau-Baduell, M., Díaz, F., Aznar, G., Veizaga, J. G., Valls-Santasusana, A. y Maldonado, A. (2005). Fisiopatogenia de las estereotipias y su relación con los trastornos generalizados del desarrollo. *Revista de Neurología*, 41(1), 139-47.
- Orsmond, G., Krauss, M. y Seltzer, M. (2004). Peer relationships and social and recreational activities among adolescents and adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 245–256. DOI: 10.1023/B:JADD.0000029547.96610.df
- Orsmond, G. I., Shattuck, P. T., Cooper, B. P., Sterzing, P. R. y Anderson, K. A. (2013). Social participation among young adults with an autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43 (11), 2710–2719. DOI: 10.1007/s10803-013-1833-8
- Papazian, O., Alfonso, I. y Luzondo, R. J. (2006). Trastornos de las funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 42 (3), 45-50.
- Patterson, I. y Pegg, S. (2009). Serious leisure and people with intellectual disabilities: benefits and opportunities. *Leisure Studies*, 28 (4), 387–402. DOI:10.1080/02614360903071688.
- Ruggieri, V.L. (2006). Procesos atencionales y trastornos por déficit de atención en el autismo. *Revista de Neurología*, 42 (3), 51-6.

- Ruggieri V.L. (2013). Empatía, cognición social y trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 56 (1), 13-21.
- Salvadó-Salvadó, B., Palau-Baduell, M., Clofent-Torrentó, M., Montero-Camacho, M. y Hernández-Latorre, M. A. (2012). Modelos de intervención global en personas con trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*, 54 (1), 63-71.
- Schalock, R. L. y Verdugo, M. Á. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38 (4), 21-36.
- Shattuck P. T., Orsmond G. I., Wagner M. y Cooper B. P. (2011). Participation in Social Activities among Adolescents with an Autism Spectrum Disorder. *Plosone* 6 (11), 27176. DOI:10.1371/journal.pone.0027176
- Tobin, M. C., Drager, K. D. y Richardson, L. F. (2014). A systematic review of social participation for adults with autism spectrum disorders: Support, social functioning, and quality of life. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8 (3), 214-229. DOI:10.1016/j.rasd.2013.12.002
- Virues-Ortega, J., Julio, F. M. y Pastor-Barriuso, R. (2013). The TEACCH program for children and adults with autism: A meta-analysis of intervention studies. *Clinical psychology review*, 33 (8), 940-953. DOI:10.1016/j.cpr.2013.07.005
- Wolfberg, P., Bottema-Beutel, K. y DeWitt, M. (2012). Including Children with Autism in Social and Imaginary Play with Typical Peers: Integrated Play Groups Model. *American Journal of Play*, 5 (1), 55-80.

9. Anexos

a. Modelo de Registro de Observación

		TIPO DE ACTIVIDAD:									LUGAR DE OBSERVACIÓN:						FECHA:					
		DURACIÓN DE LA CONDUCTA (EN TIEMPOS DE 5M)																				
		5			10			15			20			25			30			35		
CONDUCTA ALUMNO	VALORES: PARTICIPACION : ACTIVA(2) PASIVA(1) NULA(0)	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2
ESTRUCTURACIÓN DE LA ACTIVIDAD	VALORES: ESTRUCTURA: ESTRUCTURADA(2) SEMIESTRUCTURADA(1) DEESTRUCTURADA (0)	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2