

- APRENDO EN EL RECREO -

“UNA GUÍA PARA DESARROLLAR HABILIDADES SOCIALES EN ALUMNOS CON TEA EN EL ENTORNO EDUCATIVO”

| Natalia de Francisco Nielfa



Autora *Natalia de Francisco Nielfa*

Colaboradores

Marcos Zamora Herranz

Luis Arenas Bernal

Ruth Galindo Villalobos

Leticia Giraldo Escobar

Rocio Zambruno Barajas

Maquetación y diseño *Pepe Martín Álvarez*

Edita *Asociación Autismo Sevilla*

Depósito Legal:

SE-xxxx-2016

Publicación no venal

Autismo Sevilla: Avenida del Deporte s/n – www.autismosevilla.org
asociacion@autismosevilla.org - Telf.: 954 40 54 46 - 41020 (Sevilla)

*"A los profesionales, las familias y las
personas con TEA, de las que
tanto he aprendido"*



| | | |
|----|--|----|
| 1. | Justificación ¿Por qué una intervención en los recreos..... | 7 |
| 2. | Objetivos de esta guía..... | 11 |
| 3. | Diferentes recreos, diferentes barreras | 13 |
| | 3.1. Educación Infantil | |
| | 3.2. Educación Primaria | |
| | 3.3. Educación Secundaria | |
| 4. | Los alumnos y alumnas con TEA | 19 |
| | 4.1. Características Generales de las personas con TEA. | |
| | 4.2. Diferentes alumnos/as, diferentes necesidades de apoyo. | |
| | 4.3. Necesidades de los alumnos con TEA en los recreos. El emprendimiento social | |
| 5. | ¿Qué pretendemos conseguir con una intervención en habilidades sociales en el contexto educativo? | 25 |
| | 5.1. Objetivos y enfoque | |
| | 5.2. Rol de los personas de apoyo | |
| | 5.3. Los compañeros como apoyos naturales | |
| 6. | ¿Cómo podemos mejorar la adaptación del alumno con TEA en el recreo? | 37 |
| | 6.1. Buenas prácticas y estrategias efectivas | |
| | 6.2. Retirada progresiva de apoyos | |
| | 6.3. Estrategias y pautas para el aprendizaje | |
| | 6.3.1.- Estrategias y pautas que favorecen la inclusión del alumno con TEA en el centro. | |
| | 6.3.2.- Los docentes como modelo para los iguales | |
| | 6.3.3.- Los iguales como apoyo natural | |
| 7. | Ideas clave de la guía | 65 |
| 8. | Bibliografía | 69 |

1. Justificación ¿por qué esta guía?

Dentro de la jornada escolar, los momentos en los que no hay una estructura clara que establezca “qué debo hacer” o “cómo debo relacionarme con los demás” son los momentos en los que los alumnos con Trastorno del Espectro del Autismo (en adelante TEA) suelen tener mayores dificultades.

El recreo es el momento dentro del contexto escolar donde más se ponen en juego las habilidades sociales y se favorece el desarrollo de las interacciones con otros iguales, con el fin de compartir momentos de diversión e intercambio que harán que poco a poco se vayan creando lazos de amistad si se dan de forma más o menos frecuente y estable, y que el paso de un alumno por el centro, genere relaciones significativas.

Dadas las dificultades de las personas con TEA en lo que se refiere a las habilidades socio-comunicativas y de inflexibilidad mental, el recreo se convierte en el momento de la jornada escolar en el que se pueden poner de manifiesto sus dificultades, especialmente por la falta de estructura que suele tener este contexto y de lo complejo que resulta socialmente para ellos la comprensión de las interacciones sociales. Así, los alumnos con TEA pueden llegar a tener en los momentos de recreo (u otros momentos no estructurados de la jornada escolar, como podrían ser los intercambios de clase y de profesor) uno de los mayores retos de la jornada lectiva. Esto plantea dificultades para presentar un comportamiento ajustado a las situaciones del día a día con otros iguales, derivando en actividades poco funcionales en unos casos o en comportamientos hacia otros iguales poco ajustados socialmente, que influyen de forma directa en su nivel de inclusión en la comunidad educativa en general, y con los iguales de su grupo de referencia en particular.

Diversos autores apuntan que *“el foco no debe limitarse sólo a las habilidades que pueda desarrollar el niño/a con TEA para interactuar con los demás, sino también en ‘cómo mejorar las competencias de los otros niños y cómo disponer de entornos sociales para facilitar su comprensibilidad y la inclusión del niño con TEA’ (Zamora y Vidriales, 2014).* La inclusión educativa para cualquier alumno con diversidad funcional es un derecho, de eso ya no hay duda, tal y como lo refleja la

Convención Internacional de los Derechos de Personas con Discapacidad (ONU, 2006) donde se establece la necesidad de inclusión de las personas con TEA desde los primeros años de su desarrollo.

Dentro de este marco inclusivo aceptado por todos, el recreo es una parte más de la jornada, donde existen las mayores oportunidades de socializar y desarrollar relaciones significativas, pero donde también existen las mayores dificultades para las personas con diversidad funcional, y en concreto, con TEA, así como los mayores riesgos para encontrarse con situaciones de abuso y discriminación. El recreo entendido como un momento de descanso, alejado de los contenidos curriculares y académicos, ha hecho que en algunas ocasiones, no fuera un periodo donde se continuara fomentando el aprendizaje y el desarrollo personal del alumnado. Sin embargo, diferentes normativas nacionales y autonómicas, establecen que *“el horario lectivo del alumnado en el segundo ciclo de educación infantil, educación primaria y en los centros específicos de educación especial será de veinticinco horas semanales que incluirán dos horas y media de recreo distribuidas proporcionalmente a lo largo de la semana”*¹. Esta realidad justifica que el recreo sea un espacio y un entorno lectivo donde los objetivos de aprendizaje y la acción tutorial promuevan de forma individualizada aquellos contenidos que cada alumno pueda necesitar para su pleno desarrollo social y afectivo, especialmente aquellos con Necesidades Educativas Especiales.

Recientemente también ha quedado reflejado en la Estrategia Española de Trastornos del Espectro del Autismo (2015) que una buena práctica educativa para los alumnos con TEA (recogida por Charman en el año 2011) sería la *“Búsqueda de fórmulas para mantener relaciones estrechas con el alumnado con TEA, asegurando que participan activamente en la vida de la comunidad educativa”*.

¹ Decreto 301/2009, de 14 de julio, por el que se regula el calendario y la jornada escolar en los centros docentes, a excepción de los universitarios. BOJA (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía)

Existe evidencia científica contrastada que demuestra cómo las intervenciones que se orientan a capacitar a los iguales y al entorno escolar (compañeros y maestros) de un alumno con TEA, tienen un mayor impacto en cuanto al desarrollo de las habilidades sociales que las intervenciones individualizadas del alumno con un profesional especializado (Kasari y cols. 2012).

Es importante resaltar que los estudios sobre Calidad de Vida y TEA (Renty y Roeyers, 2006), destacan que la percepción subjetiva de una Calidad de Vida positiva por parte de las personas con TEA, no es cuando tienen muchos apoyos, si no cuando estos son los ajustados a sus necesidades. En el contexto educativo, por tanto, tener muchos apoyos no implica necesariamente una adecuada atención educativa, sino que estos apoyos deben estar orientados a las necesidades reales del alumno, en los contextos y momentos en los que más lo necesita. Y probablemente, para un alumno con TEA, el contexto del recreo sea el que supone el mayor reto.

Guías de buenas prácticas en la Educación y los TEA de referencia europea (Charman, 2011) establecen la necesidad de una inclusión genuina en todos los contextos educativos, con la necesidad de una sensibilización en cuanto a la diversidad funcional de forma efectiva y proactiva.

Además, diversos estudios ponen de manifiesto el sentimiento de soledad en las escuelas que transmiten algunos alumnos con AAF/SA, derivado de un deseo por tener amigos y formar parte de la red social de la clase (Kassari, 2012).

Por todo esto, una intervención en los recreos destinada a incrementar las habilidades sociales de los alumnos con TEA (en la infancia principalmente centradas en habilidades de juego, y posteriormente en las habilidades conversacionales, con todo el entramado emocional y mentalista que ello implica) se antoja necesaria y conveniente en los centros educativos, para que así los alumnos con TEA puedan participar de forma más efectiva en otras interacciones con iguales, lo que permitiría a su vez a éstos conocerles mejor y brindarles los apoyos que necesitan, tanto para mejorar su comprensión de las situaciones a las que se enfrentan, como para incrementar su bienestar emocional.

No debemos olvidar la importancia del juego en las primeras etapas de la vida como instrumento para favorecer las interacciones entre iguales, pues el juego es la principal actividad social en los niños pequeños e influye en el desarrollo de la afectividad, imaginación, mentalismo, comprensión social, lenguaje y el ocio.

“Cuando vemos que un niño sólo juega en solitario, vemos que está perdiendo oportunidades de aprendizaje que necesita, probablemente, incluso más que otros niños. De nuevo, se pierden intereses y emociones compartidos, la oportunidad de actuar por turnos, la causa y efecto en los demás, por no mencionar la práctica de los roles sociales (madre-padre, madre-bebé, profesor-alumno, Batman y Robin), el lenguaje que acompaña a esos roles, así como muchas de las reglas y los ajustes sociales que dirigen las interacciones sociales, como por ejemplo, la cortesía, la adaptación del lenguaje al contexto y el acto de compartir” Rita Jordan (2012)

2. Objetivos de esta guía

El propósito de este documento es guiar a los profesionales del entorno educativo en este tipo de momentos de la jornada escolar, para que puedan ofrecer apoyos efectivos a los alumnos con TEA, que favorezcan principalmente:

- El desarrollo de habilidades socio-comunicativas en los alumnos con TEA.
- La imitación de modelos de interacción ajustados que ofrecen los adultos por parte de otros alumnos del centro a la hora de relacionarse con su compañero con TEA.
- El desarrollo de apoyos naturales por parte de otros iguales del centro escolar, a través de una mejor comprensión de las características de su compañero con TEA, y el respeto y aceptación de las mismas.

Dado el carácter no estructurado de otros momentos de la rutina diaria, como podría ser ir a un parque o jugar con otros iguales en casa o en el barrio, las recomendaciones que aquí se exponen también podrían servir a la familia de un niño con TEA para mejorar la interacción con otros iguales en esos contextos comunitarios.

Además, esta forma de intervenir en el recreo potencia y ayuda a fortalecer las relaciones interpersonales dentro del aula, puesto que el resto de alumnos gracias a esta intervención comprenden a su compañero con TEA, sabiendo comunicarse y relacionarse con él y prestándole los apoyos necesarios cada vez de forma más espontánea en diversas situaciones y contextos.

3. Diferentes recreos, diferentes barreras

A lo largo de las diferentes etapas educativas, los niños y adolescentes en general muestran diferencias en cuanto a competencias socio-comunicativas e intereses, lo que va a determinar también sus interacciones con otros iguales y las actividades que van a mediar las mismas.

En el caso de los alumnos con TEA, su nivel de desarrollo en cuanto a las competencias socio-comunicativas y flexibilidad mental van a determinar el grado de apoyo que necesiten para mejorar su inclusión en el contexto de recreo y en el centro en general, por lo que, a priori, los apoyos y objetivos a alcanzar con alumnos con TEA con discapacidad intelectual asociada serán diferentes de los que requiera un alumno diagnosticado de Autismo de Alto Funcionamiento (en adelante, AAF) o de Síndrome de Asperger (en adelante, SA), teniendo en cuenta que, además, será fundamental la motivación que tenga hacia la interacción con otros iguales.

3.1. Educación Infantil

En la etapa de educación infantil que comprende desde los 3 a los 6 años, es característico que los alumnos normotípicos² se relacionen en parejas o pequeños grupos, prefiriendo además interactuar con iguales del mismo sexo. Los juegos en esta etapa también ven una evolución en sí, pues al principio se basan en acciones de juego en paralelo con un juego bastante egocéntrico, para poco a poco convertirse en acciones de juego más cooperativo y guiado por ciertas normas básicas.

Suele ser frecuente en esta etapa que los alumnos de educación infantil pasen el recreo en una zona acotada del patio, donde además suelen contar con columpios, areneros y su atrezzo correspondiente (cubos, palas, moldes,...). Todos estos elementos aportan cierta estructura al momento del recreo, que es beneficiosa también para los alumnos con TEA, ya que al contar con dichos objetos, es más fácil plantear acciones funcionales con ellos o reconducir al alumno con TEA hacia éstas, lo que

² Entendemos por alumnos normotípicos aquéllos que presentan un desarrollo cognitivo, social y del lenguaje acorde a lo que se espera según su edad cronológica.

aportaría cierta estructura al momento del recreo, evitando así el desarrollo de conductas autoestimulatorias o poco adaptadas a la situación

3.2. Educación Primaria

En la etapa de educación primaria (de 6 a 12 años), en el desarrollo normotípico, es frecuente que las interacciones sociales con otros iguales se vuelvan más estables, comenzando a crearse pequeños grupos de amigos, con preferencia por los del mismo sexo. Estas interacciones están mediadas en el primer ciclo por juegos que se vuelven cada vez más complejos por las normas que tienen, además de todo el entramado social que los rodea (hacer trampas, engañar,...), tomando cada vez más importancia los momentos de conversación (especialmente hacia el tercer ciclo de primaria).

En lo académico, el perfil neuropsicológico de los alumnos con TEA, con sus debilidades y fortalezas (dificultades en planificación, organización, comprensión y elaboración de razonamientos verbales, capacidad para generar ideas y buscar soluciones, frente a un aprendizaje memorístico y asociativo), derivarán en muchos casos en la necesidad de realizar adaptaciones metodológicas y de acceso al currículum para poder dar respuesta a su estilo cognitivo.

Además, también en estas edades se comienzan a perfilar los intereses de cada cual, y es frecuente realizar juegos de equipo (en concreto, el fútbol suele ser el más popular, especialmente entre los varones), lo cual marca bastante la pertenencia al grupo (los que juegan al fútbol/los que no, juegos de chicos contra chicas,...).

Los alumnos con AAF/SA en esta etapa tienen más dificultades para relacionarse con sus compañeros por varias razones:

- Sus intereses pueden estar alejados de los de los demás, lo que influye directamente tanto en su nivel de participación en juegos y conversaciones, como en su motivación a la hora de participar en ellos.
- Sus competencias socio-comunicativas, tanto en lo verbal como en lo no verbal pueden no estar tan desarrolladas, teniendo problemas para hacer una buena interpretación de las

situaciones que surjan en sus interacciones con otros.

- Su forma de procesar la información hace que puedan tener más dificultades para comprender (e inferir) las normas de los juegos
- También, su interpretación de las situaciones sociales, hace que su ajuste a ellas en ocasiones no sea el más adecuado a su edad, especialmente si median elementos emocionales y mentalistas.

En cualquier caso, el grado de apoyo y el nivel de desarrollo de las competencias socio-comunicativas, emocionales y mentalistas que haya alcanzado el alumno con TEA, hará que su adaptación a las situaciones sociales del día a día con otros iguales y su participación efectiva en el centro sea más o menos significativa, definida ésta como la creación de relaciones con otros iguales que van más allá de la mera interacción en alguna situación concreta. De este modo, alumnos con AAF/SA, podrán participar de forma más funcional (y quizá más cercana a lo normativo de su edad) tanto en contextos puramente curriculares (las clases educativas en sí) como en contextos más sociales, que serán precisamente en los que residan sus principales necesidades de apoyo. Para ello, será determinante ofrecerles las ayudas que precisen.

Si les ofrecemos los apoyos que necesitan de forma individualizada, la adaptación de los alumnos con TEA a situaciones sociales podrá ser mucho más exitosa, participando en ellas de forma más significativa.

3.3. Educación Secundaria

La etapa de educación secundaria (12 a 16 años) es compleja para cualquier preadolescente, por todos los cambios físicos, hormonales y de identidad personal que conlleva, así como todos los elementos sociales que la rodean, mostrando diversas formas de enfrentarse a ello:

- Preocupación por la imagen corporal, la apariencia física y la ropa
- Pertenencia a grupos sociales basados en los mismos intereses (y en algunas ocasiones rechazo al resto)
- Menor afectuosidad hacia los adultos, pudiendo llegar a mostrarse en ocasiones temperamental, descortés o irascibles con los adultos
- Preocupación (o no) por la dificultad creciente de los

- requerimientos escolares
- Primeras experiencias con conductas de riesgo y roles de adulto (fumar, alcohol, sexo...)
- Rechazo de los valores e ideas de los adultos
- Deseo de autonomía e independencia

Igualmente, los preadolescentes con AAF/SA también presentan una alta variabilidad a la hora de enfrentarse a esta etapa vital, manifestándose de forma compleja, como en cualquier persona:

- Variabilidad en el grado de autonomía que desean (unos prefieren salir de la sobreprotección parental y otros se sienten más cómodos dentro de ella)
- Variabilidad en sus habilidades de autosuficiencia en función del contexto (algunos alumnos son muy autónomos para hacer recados o desplazamientos dentro de la comunidad pero necesitan mucho más apoyo para actividades dentro de casa o de autonomía personal)
- Variabilidad en la conciencia de sus dificultades, de su aislamiento social y de si pertenecen o no a un grupo
- Irritabilidad, hiperactividad, pérdida de lenguaje, decline intelectual debido al estrés
- Ansiedad, depresión, TOC asociados
- Variabilidad en el deseo de intimar con otros y en la carga emocional que conlleva

En la etapa de educación secundaria las relaciones entre iguales en los momentos de recreo se basan casi exclusivamente en conversaciones sobre sus centros de interés (a excepción de los apasionados por el deporte), por lo que las habilidades conversacionales van a tener un papel muy importante en las interacciones, como por ejemplo:

- Iniciar o introducirse en una conversación
- Seguir los cambios de tema o cambiar éste
- Mostrar reciprocidad conversacional (preguntar al otro ¿y tú?)
- Comprender la jerga propia de la edad y utilizarla de forma natural (no forzada)
- Aportar algún comentario relevante a la conversación
- Detectar ironías, dobles sentidos, comentarios malintencionados... y responder de forma adaptada ante ellos

Todo esto puede suponer un alto nivel de exigencia para una persona con AAF/SA, pero el desarrollo de competencias como estas, será fundamental para poder participar (en un principio, y a la larga pertenecer) en un grupo de iguales de forma adaptada y estable, lo cual también podrá “protegerle” de posibles situaciones de bullying, ya que en el caso de que el adolescente con AAF/SA no hiciera una buena interpretación de la situación o no presentara la conducta más adecuada para solventarla, el contar con el apoyo natural de otros iguales, podrían ayudarle a ello o incluso salir en su defensa ante las situaciones de abuso que se pudieran dar en el contexto educativo.

El apoyo que otros iguales pueden ofrecer de forma natural puede proteger al alumno con TEA de posibles situaciones de abuso o bullying.

4. Los alumnos y las alumnas con TEA

4.1. Características Generales de las personas con TEA.

Los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA) se refieren a una condición que afecta al neurodesarrollo y que implica alteraciones significativas desde los primeros años, en torno a las habilidades socio-comunicativas y la flexibilidad de pensamiento y comportamental.

Estas dificultades se presentan con diferentes niveles de intensidad, pero comparten dificultades a la hora de comprender las interacciones sociales, y presentan dificultades para adaptar su conducta al entorno social. Además, las personas con TEA muestran intereses y conductas limitadas y estereotipadas, así como un perfil de inflexibilidad mental y un procesamiento sensorial atípico. Su perfil cognitivo, además de las características necesarias para su diagnóstico, es muy específico e implica un perfil de puntos débiles acompañado de un perfil de puntos fuertes y áreas destacadas en su desarrollo, que requieren de una evaluación muy individualizada.

Más de la mitad de las personas con TEA presentan Discapacidad Intelectual asociada, y algunos de ellos presentan algunas dificultades asociadas del desarrollo como Trastornos en el Desarrollo del Lenguaje o Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Sólo un 10 % presentan una causa orgánica (genética o neurológica) conocida.

Su prevalencia ha aumentado de forma exponencial en los últimos años, reconociéndose por parte de las autoridades cifras en torno al 1% de la población.

4.2. Diferentes alumnos/as, diferentes necesidades de apoyo.

La amplia variabilidad en cuanto a las manifestaciones que presentan los alumnos con TEA, hace que sea fundamental ajustar de forma personalizada a cada alumno aspectos como:

- Las estrategias utilizadas
- El grado de apoyo que debemos ofrecer
- Los contenidos y habilidades a desarrollar
- El grado de complejidad de los mismos

Por ello, tendremos que tener muy en cuenta a la hora de enseñar una

determinada habilidad a un chico con TEA:

- Su nivel de comprensión y expresión del lenguaje
- Su desarrollo de competencias sociales básicas (como atención conjunta) o más complejas (como la comprensión social que demuestra en situaciones del día a día)
- Su estilo de aprendizaje
- Su nivel cognitivo
- Su edad (deberemos tener como referencia el desarrollo normativo para que nos sirva de guía)
- El impacto o relevancia que pueda tener en su día a día (en función del contexto que le rodea, las oportunidades que tenga para ponerlo en práctica, la funcionalidad que tenga para él...)
- La información que aporta la familia
- Las necesidades o preocupaciones que transmite el propio alumno

Es fundamental ir adecuando las habilidades sociales que vamos enseñando al chico en función del contexto en el que se encuentra y también en relación a la edad que tiene, pues cada cierto tiempo, esas habilidades deben ser actualizadas en función de la nueva etapa vital, siempre teniendo en cuenta el desarrollo normotípico y los comportamientos propios de la edad, para lograr un mejor ajuste al contexto que le rodea. Por ejemplo, que un chico de 5 años (con TEA o sin ningún tipo de discapacidad) se chive a un profesor cuando tiene algún problema es del todo normativo. En cambio, esa misma estrategia a los 8-9 años, solo será conveniente utilizarla en casos importantes (ej. alguien se ha hecho daño, alguien corre peligro,...) o de lo contrario, correremos el riesgo de que nos etiqueten como “chivatos”. Igualmente podemos pensar en multitud de comportamientos, que según vamos creciendo, se van modificando (ej. saludar moviendo la mano, dar besos a cualquier persona sin importar la cercanía que tiene con nosotros, ir cogidos de la mano, ser “cascarón de huevo” en el juego...).³

Este ajuste de las competencias sociales en función de la edad y también en función de los contextos, será más determinante en unos alumnos con TEA que en otros, pues dependerá directamente del grado de desarrollo

³ Ser “cascarón de huevo” en el juego es una expresión andaluza que se refiere al jugador al que no se le aplican las normas de juego y está impune ante la trasgresión de las mismas, participando así de forma relativa en el juego.

socio-comunicativo alcanzado y su nivel cognitivo, por lo que será fundamental tenerlo en cuenta e intervenir en esta línea especialmente en alumnos con AAF o SA, pues serán los que, a priori, podrán ajustarse mejor a las situaciones sociales con otros iguales y compartirán más momentos de inclusión con ellos, por lo que será muy importante que sus habilidades sociales estén actualizadas en función de lo que es normativo a su edad cronológica, ya que así podrán presentar una conducta más adaptativa en este tipo de situaciones, ayudándoles también así a crear vínculos significativos con otros compañeros del centro.

Debemos ir ajustando las competencias sociales de los chicos con TEA en función de la edad, teniendo en cuenta el desarrollo normativo. Esto les ayudará a tener un mayor grado de inclusión y favorecerá más interacciones con otros iguales.

Por lo tanto, deberemos estar atentos a aspectos como las modas de juegos en el patio (ej. en otoño cromos y trompos), expresiones coloquiales propias de la edad, o estar a la última en música y películas actuales, para favorecer que nuestros alumnos con TEA estén “en la onda” y que puedan de este modo participar de una forma más inclusiva en sus interacciones con otros.

En cualquier caso, siempre habrá que respetar los gustos e intereses de las personas con AAF/SA, pero también habrá que animarles a probar cosas nuevas y recordarles los beneficios que puede tener eso a la hora de interactuar con otros iguales. Aunque de igual modo, siempre tendremos que ahondar en el autoconocimiento del alumno con AAF/SA para identificar si su falta de motivación hacia la relación con otros (que se da en algunos casos) se debe a eso, a falta de motivación, a experiencias anteriores no exitosas...o se debe a la falta de estrategias, y la baja autoestima y sentimientos de fracaso que ello conlleva. En el caso de que así fuera, la intervención a desarrollar también debería tener estos aspectos en cuenta.

4.3. Necesidades en los recreos.

Como se ha comentado anteriormente, el recreo se trata del momento más desestructurado de la jornada escolar, lo que unido además al alto nivel de estimulación (especialmente visual y auditiva pero también del resto de sentidos) puede llegar a resultar algo desconcertante para un

alumno con TEA, lo que genera una amplia variabilidad a la hora de enfrentarse a este momento de la jornada escolar, desde aislamiento del grupo de referencia hasta la puesta en práctica de conductas poco adecuadas.

En general, las principales dificultades de un alumno con TEA en los recreos pueden estar relacionadas con:

- En los alumnos con TEA con más necesidades de apoyo
- Las dificultades para llevar a cabo un juego funcional (y muchas más si se trata de un juego simbólico o imaginativo)
- Falta de estrategias para iniciar interacciones con iguales, derivando en ocasiones en actividades autoestimulatorias.
- Baja motivación para iniciar dichas interacciones. En ocasiones, esta baja motivación viene determinada por la frustración que han podido sentir en intentos previos en los que han fracasado o han percibido rechazo por sus compañeros, que les ha llevado a abandonar esos intentos por acercarse a sus iguales.
- Intereses restringidos, algunas veces alejados de los intereses del resto de iguales
- Dificultades para centrar su atención a lo largo de la duración de la interacción, lo que hace necesaria la supervisión y reconducción a la actividad por parte de una figura externa
- Dificultades para respetar reglas sociales básicas (ej. respetar el turno, pedir prestado un objeto, adaptarse a las propuestas de los demás...)

- En los alumnos con AAF y SA, podemos encontrarnos con dificultades como:
- Poca iniciativa para iniciar interacciones con otros (igual que en el caso anterior, puede ser consecuencia de intentos previos de fracaso o rechazo)
- Falta de estrategias para iniciarlas.
- Intereses en ocasiones infantilizados para su edad, alejados de los intereses del resto de iguales.
- Falta de comprensión de las normas de los juegos más populares y normativos
- Reacciones poco adecuadas ante situaciones de ganar o perder
- Dificultades para participar de forma efectiva en los juegos de equipo

- Dificultades para solucionar contratiempos en el juego (ej. hay más jugadores que objetos de juego, un equipo tiene más jugadores que otro, alguien propone modificar las normas del juego, finalización del juego antes de tiempo, etc) y reticencias para aceptar las alternativas que se proponen (por cuestiones de inflexibilidad mental)
- Dificultades para centrar y mantener la atención durante el tiempo que dura la interacción (ya sea mediada a través de un juego o una conversación)

Teniendo en cuenta que según avanzamos en la etapa de educación primaria, las habilidades conversacionales toman un papel cada vez más protagonista en las interacciones con otros iguales, llegando a ser casi exclusivo en la etapa de educación secundaria, los alumnos con AAF y SA, también podrán presentar dificultades específicas relacionadas con ello, como por ejemplo respetar el turno de la conversación, adaptarse a los cambios de tema o mostrar reciprocidad conversacional entre otros muchos aspectos, sin mencionar los aspectos no verbales emocionales y mentalistas que están implícitos en este tipo de interacciones.

Es por ello que, si el desarrollo de las competencias socio-comunicativas del alumno con TEA lo permite, como suele ocurrir en los casos de alumnos con AAF o SA, debemos darle estrategias para que pueda participar en este tipo de interacciones, evitando caer en conductas y rutinas que le llevan a acomodarse a una situación que ya no es propia de su edad (ej. ir a buscar a alumnos más pequeños para jugar a los juegos que ya domina, pero que no son de su grupo de referencia y difícilmente podrán formar parte de su red social de apoyo, mantener en el tiempo comportamientos poco adecuados para ciertas edades como por ejemplo chivarse a un adulto ante cualquier situación... lo que a su vez le merma así su nivel de inclusión social- real y significativa- con los compañeros de su grupo de referencia).

Se trata, en la medida de lo posible, de que el alumno con AAF/SA pueda adquirir comportamientos propios de su edad, para favorecer así al máximo su inclusión social y sus relaciones interpersonales con otros iguales, siempre teniendo en cuenta los apoyos que necesite para ello y haciendo una retirada progresiva de los mismos. Por lo tanto la intervención ha de tener dos enfoques: uno centrado en el alumno con TEA y otro centrado en el contexto que le rodea.

Debemos capacitar al alumno con AAF o SA para que pueda participar de forma más inclusiva en momentos de conversación con otros iguales, especialmente cuando la actividad central de la vida social se basa en ello y no tanto en los juegos. El apoyo que le brinden de forma natural otros iguales será determinante para ello.

5. ¿Qué pretendemos conseguir con una intervención en habilidades sociales en el contexto educativo?

El grado de inclusión que pretendemos que las personas con TEA alcancen en la sociedad va más allá de la simple presencia en los contextos comunitarios. Nuestro objetivo deberá ser conseguir que logren participar de manera activa y equitativa en los contextos en los que se desarrollan, en concreto, en el contexto escolar es el foco en el que se centra este documento, con el fin último de que consigan relaciones significativas con sus iguales, y no simples interacciones puntuales que no se extienden más allá del contexto educativo o de la realización de alguna actividad concreta.

5.1. Objetivos y enfoque

Así, nuestro objetivo final será que los alumnos con TEA puedan participar en el entorno educativo de forma significativa, independientemente del grado de apoyo que requieran para ello. Debido a la variabilidad que ofrece el Espectro del Autismo, ese grado de apoyo variará mucho de un alumno a otro, lo que implica que debemos analizar cada alumno en particular para poder ofrecerle el apoyo que necesite para poder participar de forma más ajustada y significativa en cada situación concreta. El apoyo que le ofrezcamos, sea del tipo que sea (visual, verbal, contextual, físico, supervisión...) deberemos también intentar retirarlo de forma progresiva, para lograr una mayor interiorización de la conducta por parte del alumno, incrementando así su autonomía, sus competencias, su autoestima y en general su inclusión en el contexto educativo y su calidad de vida.

Para lograr dicho objetivo, deberemos realizar acciones en varios niveles del contexto educativo:

- El centro educativo / claustro de profesores: es necesario que cuenten con información/ formación sobre las características psicológicas y comportamentales de los alumnos con TEA, pues es la vía para que puedan detectar cuáles son sus necesidades y ofrecerles el apoyo que necesiten en cada caso. El proyecto educativo de cada centro será fundamental a la hora de establecer cuál es su sensibilidad ante las diferentes necesidades del alumnado.

- **El grupo-clase:** desarrollar acciones tutoriales que favorezcan el respeto y la aceptación de todas las diversidades funcionales (no solo las relacionadas con los TEA) presentes en la comunidad educativa. A este respecto, el modelo que ofrezcamos los profesionales será fundamental para el resto de compañeros (pues podrán imitarnos y ofrecerle también los apoyos que necesite de forma natural), así como la forma en la que interaccionemos con los alumnos con NEE del centro, independientemente de sus dificultades concretas, marcará la visión que tenga de él el resto de la clase en función de nuestra actitud ante sus conductas (por ejemplo, un alumno que pregunte mucho en clase y que podamos sin darnos cuenta tacharle de “pesado” simplemente por el tono que utilicemos al contestarle o darle la palabra para hablar).
- **Los alumnos con TEA** a los que deberemos ofrecer los apoyos concretos e individualizados que necesiten para mejorar su participación en el contexto escolar y así su inclusión en el centro. Como hemos comentado anteriormente, las conductas a las que debemos dar ese apoyo también deben ir cambiando en función de la edad y otros aspectos que le puedan ayudar a participar de forma más inclusiva en el momento del recreo, teniendo siempre en cuenta cuáles son sus competencias para poder desarrollar éstas al máximo, pues esto favorecerá la creación de una red de apoyo natural (ofrecida por los iguales o los docentes del centro) y el posible desarrollo de relaciones significativas con otros iguales de su grupo.

La sensibilización de los diferentes agentes del contexto escolar favorecerá una mayor comprensión de los alumnos con TEA. Esto favorecerá que se le ofrezcan los apoyos que necesite en cada momento.

Desarrollando acciones encaminadas en todos estos ámbitos, conseguiremos lo que es nuestro fin último: que los propios compañeros se conviertan en una fuente de apoyo natural para el alumno con TEA, creando así una red social significativa en la que todos tienen cosas que aportar y recibir de esas interacciones.

5.2. Rol de las personas de apoyo

El proceso de intervención y desarrollo de esas habilidades socio-comunicativas que favorezcan la participación inclusiva de las personas con TEA, pasa por prestar unas ayudas determinadas con el fin de retirar las mismas en la medida de lo posible.

Como se ha comentado varias veces a lo largo de este documento, la retirada (progresiva) de las mismas llegará a puntos diferentes en función de las competencias socio-comunicativas desarrolladas en cada caso en concreto.

Así, la figura del profesional (y de los adultos de referencia en cada caso) se muestra, a priori, fundamental para desarrollar nuevas competencias en los alumnos con TEA, prestando los apoyos necesarios, y retirando los mismos en el caso que sea posible.

Ofrecer a los alumnos con TEA (en todos los grados del espectro) los apoyos que necesitan, mejorará su comprensión de las situaciones sociales, favoreciendo así una participación más adaptada y exitosa en ellas. La retirada progresiva de dichos apoyos hará que el alumno esté cada vez más capacitado para establecer interacciones con otros iguales de forma más autónoma.

Dentro de ese proceso, podemos diferenciar dos tipos de roles por parte de los adultos o profesionales:

- o [Adulto como Solucionador](#) de las dificultades de los alumnos con TEA: quizá sea el perfil que más se ajusta las necesidades que pueden tener los alumnos con discapacidad intelectual asociada, pues el alto grado de apoyo que necesitan hace que dependan de ayudas externas desarrolladas por otra figura de referencia, pero independientemente de eso, habrá que potenciar sus habilidades comunicativas (cualquiera que sea su modalidad) para que exprese sus necesidades a otra persona, que deberá darle el apoyo que necesite (que dependerá de cada caso en concreto), procurando en todo caso una retirada progresiva si fuera posible.

El papel del adulto como solucionador se centra en que es precisamente el adulto el que da respuesta a las necesidades del alumno con TEA, en ocasiones sobreprotegiéndole. Esta actitud a la hora de intervenir con el alumno, no fomenta el desarrollo de sus habilidades ni incrementa su comprensión de las situaciones sociales del día a día, ya que no estamos capacitándole para que en siguientes ocasiones sea el propio alumno el que pueda ajustar su conducta a la situación en concreto. Igualmente, la visión que ofrecemos ante el resto de sus compañeros, está basada más en las dificultades y no tanto en sus posibilidades.

Un ejemplo habitual del adulto como solucionador de las dificultades del alumno con TEA sería por ejemplo introducirle en un grupo de juego pactándolo así con el grupo de iguales (lo que no capacita de ningún modo al alumno con TEA para que sea él mismo el que pueda unirse al juego, al no estar haciendo explícita la estrategia que debe llevar a cabo para ello). La contraposición a esta figura, sería la de facilitador.

- **Adulto como Facilitador:** En muchas ocasiones el darnos cuenta de las dificultades de los alumnos con TEA nos hace darles más apoyo que el que realmente necesitan, cuando nuestra figura debe ser precisamente la de capacitar al alumno para mejorar su comprensión de las situaciones sociales del día a día y ayudarle a desarrollar una respuesta ajustada ante las mismas. Especialmente con alumnos con AAF y SA, que con una intervención adecuada pueden desarrollar sus habilidades socio-comunicativas de forma que puedan establecer interacciones efectivas con otros iguales, esta figura es fundamental. Debemos ser conscientes de que si los adultos sobreprotegemos a los alumnos, evitando que se expongan a situaciones porque nosotros “se las solucionamos” antes de esperar que ellos pongan en marcha la solución que creen que es más adecuada (luego ya veremos si lo es o bien tenemos que intervenir de forma explícita sobre ello, ofreciendo los apoyos necesarios) no podemos comprobar:

- a) si realmente tienen esa determinada habilidad

- b) si la han interiorizado después de un período de aprendizaje
- c) en el caso de que no se hayan enfrentado nunca a una situación como esa, no podremos comprobar qué posible solución llevarían a cabo

El hecho de que sea el adulto el que solucione los posibles imprevistos surgen en una situación no genera ningún tipo de aprendizaje en el alumno con TEA, por lo que no le estaremos capacitando para próximas veces en las que surja una situación similar.

Esperar y no adelantarnos, observar y dejarles actuar es la mejor forma de identificar sobre qué conductas o situaciones es necesario intervenir a través de la enseñanza de una conducta alternativa más adaptada.

Si caemos en presentarles siempre actividades rutinarias y “cómodas”, controlando todos los imprevistos que puedan surgir (por ejemplo, hay más jugadores que objetos de juego) y somos nosotros quienes lo solucionamos antes de darle la oportunidad a él mismo, no estamos favoreciendo ningún tipo de aprendizaje por parte del chico con AAF/ SA (sin olvidar que la vida real está llena de imprevistos y decisiones que hay que tomar para solventarlos).

En cambio, si adoptamos un rol de facilitador, en el que podemos ayudar al alumno con AAF/SA a interpretar la situación, ayudarle en el proceso de toma de decisiones, de planificación de los pasos que hay que dar.... Estaremos favoreciendo que en situaciones futuras similares adopte una estrategia que en muchas ocasiones podrá resultar válida para solucionar la situación, con lo cual sí estará mejorando sus competencias, aprendiendo nuevas conductas y/o estrategias, y por tanto mejorando su desarrollo personal y su autodirección.

De este modo, los adultos, ya seamos profesionales, familiares u otra figura de referencia, debemos ayudar y acompañar en el proceso de aprendizaje al alumno con AAF/SA hacia la normalización, retirando los apoyos que no le permitan desarrollar nuevas habilidades o competencias y ofreciendo oportunidades de aprendizaje que estén cercanas a su zona de desarrollo (con los apoyos adecuados en un principio, que

posteriormente intentaremos retirar de forma progresiva). No somos nosotros quienes debemos poner las barreras en el aprendizaje (ni tampoco acomodarnos en el proceso antes de tiempo), sino que debemos ofrecer y facilitar oportunidades, aprovechando todas las que surgen de forma natural en el día a día, pues precisamente de esas situaciones las personas con AAF/SA (y TEA en general) extraerán los aprendizajes más significativos.

Siguiendo con el ejemplo anterior, el adulto en su papel de facilitador daría los apoyos necesarios al alumno con TEA (por ejemplo apoyos visuales que le ayuden a interpretar la situación de forma correcta a través de una historia social, una guía de pasos, una conversación previamente ensayada a través de un roll-playing...) para que fuera él mismo el que tenga las estrategias adecuadas para poder unirse a un grupo de juego (igualmente para otro tipo de situaciones en las que le chincan, se meten con él o infinidad de situaciones que pueden surgir entre compañeros).

La retirada de apoyos progresiva, en función de los avances adquiridos, será fundamental a la hora de desarrollar un nuevo aprendizaje en el alumno con AAF/SA. La idea fundamental de la retirada de apoyos gira en torno a la capacitación del alumno, ofreciéndole al principio todas las ayudas que sean necesarias (estructura, anticipación, apoyos visuales, temporizadores, guía verbal...) para retirarlos poco a poco en la medida en que el alumno va interiorizándolo, con el fin de generalizarlo a entornos más naturales con otros iguales.

En el marco de las habilidades sociales con otros iguales, tan presentes en el momento del recreo, es fundamental, sobre todo en alumnos con AAF/SA, practicar actividades normalizadas (las que sean más populares en cada etapa y cada colegio) en un entorno controlado, guiado por un adulto, que posteriormente, una vez interiorizado por el alumno con AAF/SA, pasará a ponerlo en práctica en un contexto más natural con otros iguales. Esto lo podemos hacer por ejemplo con juegos tan populares como el pollito inglés, el pilla-pilla, policía y ladrón... donde al principio utilizaremos apoyos visuales para explicar las normas de los juegos, las practicaremos en un entorno controlado (quizás el aula de PT, con otros dos o tres alumnos, no necesariamente más y también en casa, con la colaboración de la familia) para después pasar a ponerlo en marcha en el momento real del recreo. De esta forma, nos aseguramos que la

participación del alumno con AAF/SA será exitosa, pues ha interiorizado previamente el correcto desarrollo de esa situación (que poco a poco podremos también ir complejizando para generar nuevos aprendizajes, como por ejemplo alguien cambia el juego, no se puede finalizar la partida por falta de tiempo, o no hay el mismo número de jugadores en cada equipo).

Es adecuado que las interacciones del alumno con TEA se dirijan hacia un mismo grupo de iguales de su grupo clase, con el fin de que su participación sea más o menos estable y no esporádica, lo que le hará formar parte del grupo como un miembro más (y no como un invitado). Eso fomentará que los iguales le conozcan mejor y por tanto podrán darle de forma más eficaz el apoyo natural que pueda necesitar en algunas ocasiones.

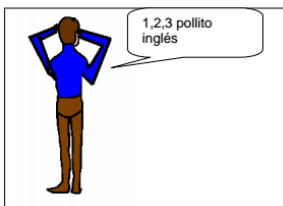
La adaptación a este tipo de situaciones naturales, hará que el nivel de participación de los alumnos con AAF/SA sea cada vez más exitoso y normativo, lo que fomentará poco a poco también que el resto de los compañeros tengan una visión de capacidad sobre él (y no centrada en sus dificultades). La participación repetida con el mismo grupo de niños (hay algunos alumnos con AAF/SA que van de un grupito a otro durante el recreo, pero no participan de forma significativa en ninguno de ellos, por distintas razones), hará que poco a poco pase de ser un “invitado del grupo” a un “miembro del grupo”, especialmente si vamos actualizando al chico con AAF/SA a los nuevos juegos, temas de conversación y modas que van apareciendo en los recreos, lo que mejorará mucho su grado de inclusión y la creación de redes sociales significativas.

1,2,3 Pollito Inglés:



Primero rifamos para ver quién la queda.

- Si la quedo yo: Aviso a los demás jugadores de que voy a empezar a contar para que se preparen. Como estarán un poco lejos, puedo decir en el volumen 3. Me pongo en la pared, me tapo los ojos y digo “1,2,3 pollito inglés”



Me doy la vuelta y miro si algún niño se mueve.



- Yo juego y la queda otro niño: Me pongo en la salida. Cuando el niño está contando “1,2,3 pollito inglés” yo ando despacito.



Cuando el niño me mira, me quedo muy quieto.



Puedes encontrar este apoyo y otros recursos para personas con TEA en nuestro blog de materiales: <http://materiales.autismosevilla.org/>

5.3. Los compañeros como apoyos naturales

Como hemos repetido varias veces a lo largo de esta guía, el objetivo a conseguir para asegurar un mayor nivel de inclusión debe ser que los propios compañeros se conviertan en un apoyo natural para el alumno con TEA, que puedan ayudarlo a comprender y solventar las situaciones del día a día y favorecer su participación en las interacciones sociales que surjan en el contexto del colegio.

Si logramos que esto ocurra, las relaciones que se vayan creando cada vez podrán ser más significativas, pudiendo llegar a extenderse a otros contextos comunitarios, mejorando así también la inclusión del alumno con TEA en el barrio e incrementando su participación en otros eventos sociales como cumpleaños o pequeñas celebraciones.

Es probable que no se alcance el mismo nivel de significatividad en esas relaciones con alumnos de todos los niveles del espectro del autismo, debido a las dificultades para participar de forma efectiva y continuada (no puntual) en las situaciones sociales, y que ello dependerá de forma casi directa de los apoyos que reciban y que éstos estén adaptados verdaderamente a sus necesidades. Es por ello, que el papel de los iguales se vuelve fundamental a la hora de que los alumnos con TEA puedan participar de forma significativa en las interacciones con otros alumnos de su grupo-clase (preferentemente).

Algunas de las razones para ello serían:

- Dentro de la jornada escolar, en la mayoría de los centros escolares hay uno o dos profesores encargados de “supervisar” el recreo, y normalmente no se interviene explícitamente con el alumnado con TEA hacia la mejora de su participación en el recreo, (exceptuando algunas experiencias de recreos estructurados que serán comentadas más adelante). Es por ello, que el papel de los compañeros como apoyo natural es de máxima importancia, pues son ellos (los alumnos en general) los protagonistas de este momento de la jornada escolar.
- El recreo es el principal momento en el que se desarrollan las habilidades sociales, y lo normativo es que cada alumno se relacione con otros iguales. Las dificultades socio-comunicativas que presentan los alumnos con TEA hace que en muchas

ocasiones sus interacciones vayan dirigidas más frecuentemente hacia los adultos, ya que por un lado, somos su principal figura de referencia en el centro y por otro, podemos adaptar nuestro lenguaje y mensajes a sus necesidades concretas. Dicho esto, deberíamos trasladar a los iguales, esta capacidad para que sean ellos mismos los que ofrezcan los apoyos necesarios a los alumnos con TEA, especialmente en el caso de alumnos con AAF/SA (que a priori podrían desarrollar interacciones que pueden estar más cercanas a lo que se considera “socialmente normativo” en muchas ocasiones), y por ello, necesitan apoyos menos explícitos y quizá con un grado de intensidad menor, aunque igualmente necesarios (por ejemplo en una conversación hacerle ver al alumno con AAF/SA que hemos cambiado de tema o avisarle de que otro jugador se ha colado en su turno de juego).

- En los alumnos con más necesidades de apoyo, además de enseñarles explícitamente las normas de los juegos, debemos capacitar al grupo de iguales para que puedan darle el apoyo que necesita el alumno con TEA en momentos en los que pueda ser necesario como por ejemplo, reconducir al compañero con TEA cuando se despista de la fila de la comba, moldearlo o darle el modelo de como pasar la pelota...), haciendo conscientes a los compañeros de las capacidades del alumno con TEA, evitando así sobreprotegerle o tratarle como el “cascarón de huevo” en el juego y resaltando que todas las personas tenemos ritmos de aprendizajes diferentes. De forma paralela se están previniendo, en todos los grados del espectro, posibles casos de bullying, al tener una red social que pueda salir en su defensa si se diera el caso, sin hablar del apoyo emocional tan importante para todos.
- Diversos estudios sobre calidad de vida de las personas con TEA (Kassari, 2012) ponen de manifiesto que una de las necesidades que transmiten las personas con TEA sobre su vida está relacionada con el deseo de tener relaciones de amistad. Dadas sus dificultades para establecer y mantener éstas y para comprender todo el entramado del que se alimentan, el hecho de que sean los iguales (compañeros, pareja, etc.) los que en las situaciones naturales le ofrezcan los apoyos que necesite para poder interactuar de la forma más socialmente ajustada, es

importante para lograr crear y mantener esos lazos de amistad, será fundamental.

De este modo, volvemos a resaltar la relevancia que tienen los iguales en la interacción con el alumno con TEA, pues precisamente lo que muchos de ellos desean, es interaccionar con sus iguales, quienes, con la intervención adecuada, podrán convertirse en su apoyo natural (exactamente igual que cualquier persona en alguna ocasión pedimos consejo o ayuda o un amigo nos pone en alerta de que otro pretende engañarnos y/o sale en nuestra defensa).

6. ¿Cómo podemos mejorar la adaptación del alumno con TEA en el recreo?

6.1. Buenas prácticas y estrategias efectivas

Desde hace algunos años, en muchos centros escolares se han ido desarrollando algunas prácticas adecuadas para fomentar el desarrollo de habilidades sociales de los alumnos con AAF/SA y alumnos con TEA con más necesidades de apoyo en el momento del recreo, y con ello también su inclusión social en el contexto educativo. Estas prácticas o estrategias parten de los beneficios que tiene para las personas con TEA el contar con un entorno estructurado, con actividades explícitas y normas claras. Por ello, algunas ideas que pueden ayudar a que los alumnos con TEA tengan un mayor grado de inclusión con iguales, interaccionando de forma más efectiva con ellos en el momento del recreo podrían ser las que se plantean a continuación, teniendo en cuenta también el desarrollo social, y los intereses y “modas” propias de la edad, por lo que lo más adecuado será plantear actividades según los recursos disponibles de cada centro, y sobre todo, las actividades deberán ser necesariamente diferentes en cada etapa educativa.

Se trata de actividades inclusivas que van destinadas a todos los alumnos del centro, con la finalidad de conseguir los objetivos que comentábamos al principio de este documento:

- El desarrollo de habilidades socio-comunicativas en los alumnos con TEA
- La copia de modelos de interacción ajustados que ofrecen los adultos por parte de otros alumnos del centro a la hora de relacionarse con su compañero con TEA
- La creación de apoyos naturales por parte de otros iguales del centro escolar, a través de una mejor comprensión de las características de su compañero con TEA, y el respeto y aceptación de las mismas

Etapa educación infantil y primer y segundo ciclo de educación primaria:

Estrategias de recreos estructurados con rincones de juego pueden ser bastante efectivas en estas edades, con actividades como:

Etapa de infantil:

- Circuitos de motricidad.
- Juegos populares propios de la edad: corro de la patata, pasemisí, pollito inglés, zapatilla por detrás...
- Juegos de arenero y columpios: para que el alumno con TEA pudiera participar de forma inclusiva en ellos, deberíamos dotarles de algún tipo de estructura, como actividades conjuntas para llenar de arena un cajón más grande y que varios alumnos en grupo contribuyan a ello, cada uno de ellos con un cubo diferente.

Etapa de primaria (primer y segundo ciclo):

- Rincón de juegos populares (pilla-pilla, policías y ladrones, pañuelito, matar (balón prisionero), rayuela (sobre todo para niñas, al igual que juegos de palmitas, juegos de comba y elástico), gallinita ciega, ...
- Rincón de deportes: fútbol, baloncesto, bolos, petanca, pin-pon, minigolf... Se pueden organizar a modo de "liga" con los deportes más mayoritarios en los que participen todos los grupos del centro.
- Rincón de música (sobre todo para las niñas pero por supuesto abierto a todos), donde se pueden desarrollar actividades de zumba, baile o incluso karaoke o simulación de programas tipo "la voz kids", donde uno actúa y el resto hace de jurado, juegos como la conga, las estatuas, el juego de la silla...
- Rincón de juegos de mesa/juguetes, como parchís, dardos, oca, twister, cartas (baraja española, uno, parejas,...), comecocos de papel, dominó, rummikub, construcciones, circuitos-pistas de coches, scatergories, ahorcado,... se recomienda juegos de tipo grupal más que de parejas (ajedrez, damas, quién es quién), pues

favorecen interacciones con más alumnos aunque en algunos casos puede ser también un buen punto de partida.

La organización de este tipo de recreos estructurados debe contar con la colaboración del centro y del claustro, y se puede llevar a cabo de dos formas:

- Contar con dos o tres (o más) profesores del centro voluntarios, que organicen los rincones de juego y el desarrollo de los mismos
- Voluntarios del último curso (6º de primaria) que sean los “monitores” responsables de desarrollar la actividad.

En ambos casos, deberemos estar atentos a su nivel de implicación o bien establecer turnos por días o semanas, para evitar el cansancio y desmotivación, pues para todos el recreo es un momento de tiempo libre y todo el mundo tiene derecho a disfrutar de un momento libre de responsabilidades si así lo desea. Del mismo modo cada centro deberá valorar aspectos como:

- La conveniencia o no de desarrollar las actividades todos los días o solamente algunos días concretos (una buena forma de valorarlo será si de forma espontánea, otros compañeros incluyen en sus grupos de juego a los alumnos con TEA del centro, dándoles así el apoyo natural que buscamos). Es por ello, que cuanto menos dependamos de material físico concreto (juguetes, juegos de mesa) más fácil será que las actividades se desarrollen de forma espontánea entre los alumnos si tienen la motivación para ello.
- Número máximo de alumnos por actividad, con libre elección, o bien participación en cada actividad por grupos de clase, rotando las mismas (en esta opción se fomenta más la relación entre alumnos del mismo grupo-clase, pero se merma la capacidad de elección de cada alumno). Habrá que valorar en cada caso y cada centro en concreto qué es lo más conveniente, pero siempre habrá que tener en cuenta que las redes sociales del grupo –clase se extienden también del recreo al aula, de ahí la importancia de que las interacciones se den principalmente con sus propios

compañeros de aula, procurando que estén dirigidas más o menos hacia el mismo grupo de compañeros (pues eso es lo normativo de la etapa) para fomentar que el contacto continuado y estable genere que se considere al alumno con TEA como uno más dentro del grupo de juego.

- También en cada caso en particular, habrá que valorar la participación del alumno con TEA en términos de tiempo (todo el recreo o sólo una parte del mismo) en función de sus capacidades atencionales, sus necesidades de “desconexión”, deseos de soledad y su interés. En un principio puede ser frecuente que su aparente falta de motivación hacia compartir momentos de juego con otros compañeros se deba en el fondo a cuestiones de inflexibilidad e intereses restringidos (o a las ya comentadas experiencias previas de fracaso), por lo que a través de negociaciones explícitas con el alumno con TEA, podemos ir haciendo que participe cada vez más tiempo y en más actividades diferentes, lo que ayudará a ir desarrollando esa motivación, a la vez que aumentamos su conocimiento de actividades nuevas y diferentes.
- Marcar espacios concretos del patio donde se desarrollará cada actividad (con marcadores visuales en el suelo, cintas o bancos que acoten el espacio... Es importante estructurar el juego, ya que de acuerdo con la metodología TEACCH el alumnado con TEA realizará un aprendizaje significativo si le proporcionamos los apoyos adecuados, así como una comprensión del entorno más global si estructuramos las zonas de juego y adaptamos los mismos. Estos rincones de juego han de estar inmersos en el patio de primaria donde juegan todos los alumnos dejando también espacio para la realización de juegos espontáneos, tan importantes como los planificados.
- A la hora de establecer los responsables de organizar los rincones de recreo, se les podría proponer de forma voluntaria a los alumnos de 6º curso, favoreciendo así que sean los propios iguales del centro lo que ofrezcan el apoyo a los alumnos con TEA. El personal educativo se mantendría en un segundo plano, asesorando el adecuado desarrollo de la actividad, dando el modelo adecuado siempre que sea conveniente y explicando en

todo momento el porqué de esa forma de relacionarse o comunicarse con el alumno con TEA, con una actitud positiva a la hora de referirnos a dicha persona. El modelo dado en un primer momento por los docentes, será fundamental para ello, al igual que hacer comprender a los alumnos monitores el porqué de la necesidad de realizar ciertos apoyos (muchas veces visuales) que favorezcan la mayor comprensión de la actividad por parte del alumno con TEA, para capacitar también a los responsables de la actividad a la hora de la realización de los mismos si fuera necesaria.

Como acabamos de comentar, de cara a mejorar la participación de los alumnos con TEA en estas actividades, será adecuado contar con ciertos apoyos visuales en algunos casos, como por ejemplo en juegos en los que haya que seguir unas determinadas normas para lograr una mayor comprensión del momento de juego, y con ello, una participación más real en el mismo (y no una mera presencia “pasiva” y guiada de forma externa, derivada de la falta de comprensión de la actividad.)

Para mejorar la comprensión del juego del pilla pilla, se puede utilizar un apoyo visual llamativo (pompón, testigo...) que marque quién la queda en cada momento para favorecer la participación exitosa del alumno con TEA

Partir de rincones de recreo estructurados es un buen punto de partida, pero debemos ir retirando dicho apoyo para adaptarnos a los cambios a nivel social propios de la edad. La enseñanza explícita e individualizada de habilidades sociales en el alumno con AAF/SA de forma paralela a ello será fundamental para su inclusión.

Pilla Pilla:

Primero rifamos para ver quién la queda. Tengo que estar súper atento, porque el juego empieza justo cuando terminamos la rifa y tendré que empezar a correr muy rápido para pillar o para que no me pillen.

- **Si la quedo yo:** Corro mucho para coger a algún niño y dejar de quedarla. Puedo cogerle por la camiseta o por el brazo y decir “pillado”. No vale empujar.

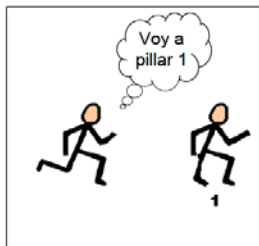


Después me tengo que ir súper rápido, porque la queda ese niño y si me quedo ahí me va a pillar a mí la quedaré otra vez.

1º Pillo a otro niño.

2º Me voy corriendo muy rápido.

Cuando voy detrás de un niño para pillarle y paso cerca de otro niño, puedo cambiar el niño al que voy a pillar.



- **Si yo no la quedo:** Corro mucho para que no me pillen. Tengo que estar atento al juego, porque el que la queda va cambiando todo el rato y por eso será mejor mirar a quien la queda por si viene a pillarme a mí y tengo que correr muy rápido.

Puedes encontrar este apoyo y otros recursos para personas con TEA en nuestro blog de materiales: <http://materiales.autismosevilla.org/>

Con actividades de este tipo, en la etapa de educación infantil y primer y segundo ciclo de educación primaria, favorecemos que los alumnos con TEA del centro puedan participar en el momento de recreo de forma más inclusiva e interactuar con otros iguales que a su vez van aprendiendo a interactuar con el alumno con TEA a través del modelo que brinda el adulto (en cuanto a estilo de interacción, adaptación del lenguaje, aportación de apoyos visuales o verbales, auto instrucciones,... que le ayuden a comprender la situación). Pero una vez planteada la idea de los recreos estructurados inclusivos nos surgen algunas preguntas como:

- ¿Qué pasa si un día llueve y no podemos salir al recreo?
- ¿Qué ocurre si el responsable de la actividad está ausente del centro?
- ¿Y si los alumnos del centro se desmotivan?
- Y la pregunta más importante... ¿Proponiendo esta estructura en el recreo, el alumno con TEA verdaderamente aumenta su grado de inclusión en el centro?

Si entendemos inclusión como “no tanto a integrar a los alumnos como a que las escuelas les incluyan, para lo cual es necesario modificar actitudes negativas y estereotipos, cualificar al profesorado y otros profesionales, cambiar las dinámicas de programación educativa y el diseño curricular habitual” será fundamental desarrollar “paradigmas centrados en los apoyos individualizados, dirigidos a promover cambios en variables ambientales próximas al alumno” (Verdugo Alonso y Rodríguez Aguilera, 2008).

Por todo esto, nuestro objetivo final no será que otros iguales establezcan simples interacciones con el alumno con TEA (no se trata de que lo conozcan y le saluden brevemente al pasar) sino que se relacionen con él, que se conviertan en un apoyo natural a través de la mayor comprensión de sus características y el respeto de sus dificultades y de que compartan información sobre sus gustos e intereses mutuamente a través del disfrute conjunto, para poco a poco ir convirtiendo esas interacciones en relaciones de amistad significativas que puedan extenderse más allá del contexto educativo (cumpleaños, quedar para jugar en casa, quedar para jugar en parque cercano, ...). Tampoco podemos pretender llegar a conseguir esto con todo el grupo-clase, pues hay otros muchos factores que influyen (personalidad, intereses, cercanía...) pero es exactamente lo mismo que hacemos cada uno de

nosotros en nuestro entorno laboral: interaccionamos con muchos compañeros, pero nos relacionamos de una forma más significativa y extensible a otros contextos solamente con algunos de ellos.

No es lo mismo interaccionar con una persona que relacionarme con ella. Ésta última implica mayor significatividad en la relación.

Este fin se vuelve especialmente importante en la etapa adolescente, pues la necesidad de pertenecer a un grupo de amigos se vuelve de vital importancia también para los preadolescentes y adolescentes con AAF/SA y debido a sus dificultades en el ámbito de lo sociocomunicativo no siempre lo tienen fácil, mucho menos si su alrededor no se lo facilita.

Hacia el final de la etapa de educación primaria y en educación secundaria, las interacciones entre alumnos están mediadas principalmente por momentos de conversación (y no de juego, exceptuando aquéllos que les gusten los deportes) lo que pone muchas trabas a la hora de ofrecer una determinada estructura en el recreo, pues las conversaciones son versátiles, dinámicas, y además mediadas por multitud de componentes sociales, emocionales y mentalistas.

Algunos estudios (Koegel y cols, 2013), especialmente en la etapa de secundaria donde los grupos sociales o tribus urbanas de adolescentes están algo más definidos en función de los intereses del grupo, proponen partir de los intereses de los alumnos con AAF/SA para organizar actividades en los momentos de tiempo libre en el centro, creando clubs sociales en los que cualquier alumno puede participar. Partían de los temas de interés de los alumnos con AAF/SA y de ese modo se aseguraban de su participación (en este estudio en concreto los clubs eran de trivial, de juegos de cartas y de creación de cómics e historietas). Los profesores eran meros facilitadores de la actividad pero era desarrollada y organizada por los propios alumnos. Estos clubs sociales propiciaron un incremento en el número de interacciones entre adolescentes con AAF/SA y otros compañeros normotípicos, llegando a extenderse en algunas ocasiones a contextos fuera del educativo, pues las competencias sociocomunicativas de las personas con AAF/SA parecen menos afectadas cuando hablan sobre temas de su interés (Koegel y cols, 2013)

Según nuestra experiencia (proyecto de colaboración de Autismo Sevilla con la Consejería de Educación de Sevilla para mejorar la inclusión de los alumnos con TEA en los centros de educación secundaria, curso 2014-15), realizar actividades estructuradas en recreos en la etapa de educación secundaria, no mejora la inclusión de los alumnos con AAF/SA del centro (ni de los TEA en general), pues la motivación de los alumnos del centro por las actividades desaparece rápidamente, aunque se hayan intentado aproximar a los intereses propios de la edad (ej. adivina la canción, juegos de cartas, zumba, photocall,...) y por supuesto del alumnado con TEA para asegurar su participación, ya que los intereses de los adolescentes normotípicos de los centros participantes estaban alejados de cualquier actividad estructurada mantenida en el tiempo. Hay que tener en cuenta que el estudio citado anteriormente, se aplica en un modelo educativo americano, donde los tiempos de recreo son mucho más extensos que en nuestro modelo educativo.

Es por cuestiones como estas (y otras realidades de los centros educativos, de cualquier etapa) que pensamos que el trabajo desarrollado por los docentes desde las sesiones de tutoría con el grupo – clase son fundamentales para ir creando un clima de aceptación de las diferencias individuales y de la diversidad funcional, que generen valores de tolerancia y respeto entre todos los alumnos.

Estrategias como:

- Círculo de amigos (Whitaker y cols 1998) y sus adaptaciones más inclusivas (Shotton, 1998 y Barrett & Randall, 2004)
- Programa TEI de tutores iguales (González Bellido, 2010)
- Charlas informativas sobre sensibilización de las diferentes diversidades funcionales, incluyendo los TEA
- Dinámicas de trabajo en grupos cooperativos

Pero, evidentemente, acciones como estas por sí solas, no generan de manera espontánea que los alumnos con AAF/SA participen en forma de relación (no de interacción) con otros iguales, especialmente en la etapa adolescente, pero ya desde el último ciclo de educación primaria los intereses y los grupos de amigos comienzan a definirse de forma mucho más concreta. Por ello, todas las acciones educativas a nivel del grupo-clase y a nivel del centro educativo, deben estar complementadas de forma paralela con una intervención individualizada con el alumno con AAF/SA destinada a mejorar sus competencias socio-comunicativas,

intentando en la medida de lo posible que se asemejen a lo normativo para la edad, pues esto le ayudará a presentar una conducta más adaptada a la hora de enfrentarse a las situaciones sociales del día a día. Por ello, en ocasiones en las que no contemos con una estructura explícita en el recreo (sobre todo en la etapa del primer y segundo ciclo de primaria) se puede capacitar al alumno con AAF/SA para que pueda participar de forma efectiva en los juegos de moda en el recreo (trompos, canicas, rayuela, pilla-pilla...) pues cuentan en sí mismos con una estructura implícita, que si es conocida por el alumno con AAF/SA le puede permitir participar en el juego con otros iguales (o incluso puede ser él mismo el que los ponga de moda en el recreo).

El entrenamiento previo de las normas de los juegos de moda en el recreo en un entorno controlado, favorecerá la inclusión en el recreo del alumno con TEA.

Debemos estar muy atentos a las modas, pues debemos ir adaptándonos a los cambios de las mismas, para lograr así una mayor inclusión del alumno con AAF/SA al momento del recreo. Una buena forma de hacerlo sería trabajarlo previamente en un contexto controlado (por ejemplo el momento de trabajo con la PT, o dándole las orientaciones necesarias a la familia para que ellos lo practiquen en casa), o en pequeño grupo (con 2-3 compañeros ayudantes) para después generalizarlo al contexto real del recreo, retirando así nuestro apoyo y quizá también los apoyos visuales que un principio hayamos utilizado para explicarle el funcionamiento del juego.

Si, además de apoyar al alumno con AAF/SA a comprender los juegos en los que posteriormente podrá participar en el recreo con otros compañeros, vamos también mejorando las competencias sociocomunicativas del alumno con objetivos como los que se indican a continuación, estaremos capacitando al alumno con AAF/SA para que pueda adaptarse de forma más inclusiva a las situaciones que se le puedan presentar en sus interacciones con otros iguales:

- Habilidades relacionadas con el juego: respetar turnos, pedir jugar a otros, rifar (de varias formas y adaptadas a cada edad), aceptar deseos de otros diferentes a los míos, saber ganar, aceptar perder, cómo comunicar que quiero cambiar de juego, qué hacer cuando otros me hacen trampas, etc Estos y otros

objetivos son muy importantes sobre todo hacia el final de la etapa de educación infantil y primer y segundo ciclo de educación primaria.

- Habilidades conversacionales: postura corporal, respetar el espacio personal de otros, respeto de turnos, adecuación del tema, iniciar una conversación, omitir comentarios irrelevantes, identificar falta de interés en otros, cómo cambiar de tema, reforzar comentarios de los demás, Todas estas y otras conductas serán muy relevantes hacia el segundo y tercer ciclo de educación primaria, y especialmente en educación secundaria, donde ya hemos comentado la importancia que tienen los momentos de conversación en las interacciones (y relaciones) con otros iguales.

Es sumamente relevante que el alumno, en especial, a partir del segundo ciclo de primaria, interactúe más o menos siempre con el mismo grupo de iguales (pues eso es lo normativo en esa etapa), preferiblemente del mismo sexo y de su mismo grupo-clase, pues esto va a favorecer que a través de la participación continuada y estable en las interacciones (juegos o conversaciones), pase poco a poco de ser un “invitado” del grupo, a ser un “miembro” del mismo, y por tanto irá poco a poco creando más relaciones significativas en lugar de simples interacciones puntuales y concretadas en un mismo contexto o actividad. De este modo, alumnos que tienen más dificultades para iniciar interacciones y unirse a un grupo de juego (pero tienen la motivación y las competencias para ello, pero no cuentan quizá con la atención o estrategias necesarias) podrán recibir el apoyo natural de otros iguales si van a buscarle y le reconducen hacia la actividad, pues es un miembro más del grupo (habitual), evitando así momentos de aislamiento y sentimientos de soledad, con la consecuente repercusión en su autoestima, relaciones interpersonales y en su grado de inclusión social. Para ello, será fundamental también hacer una buena labor tutorial, que incluya a todos los alumnos del grupo-clase.

El ser un miembro habitual dentro de un grupo de juego en el recreo, facilitará que sean los propios iguales los que ofrezcan de forma natural el apoyo que necesite, por ejemplo para unirse al juego

6.2. Retirada progresiva de apoyos

Como hemos comentado anteriormente, partir de un contexto estructurado, con unos apoyos, normas y actividades concretas, incluso con los rincones de recreo, puede ser un buen punto de partida para mejorar la participación de los alumnos con TEA en el recreo, especialmente si están en la etapa de infantil o primer ciclo de primaria, pues la actividad central de interacción entre iguales suele ser el juego. Pero por todo lo expuesto anteriormente, debemos ir más allá, no podemos simplemente quedarnos en la estructura, pues cuando no contamos con ésta, nuestro objetivo de inclusión se desvanece, al igual que ocurre cuando los intereses normativos de la edad se alejan de un juego o actividad estructurada.

Por ello, para adaptarnos a los cambios en las interacciones sociales y actividades propias del desarrollo normativo, proponemos partir de la estructura y de apoyos externos dados por los adultos o profesionales, para ir desvaneciéndolos poco, recordando siempre que la figura del adulto debe ser de facilitador (no solucionador) pues nuestro objetivo será (ya que ciertos apoyos serán más menos necesarios siempre para los alumnos con TEA, incluso aquéllos con AAF/SA) que sean los propios iguales los que se los proporcionen para naturalizar así las interacciones entre iguales, evitando que éstas dependan de la intervención de un adulto (lo que no sería natural ni normativo).

Por ello, el desvanecimiento de los apoyos y la estructura sería más o menos el siguiente, y siempre habrá que tener en cuenta las competencias de cada alumno con TEA y sus necesidades de apoyo para lograr desarrollarlas al máximo, pues quizá no todos puedan pasar por todas las fases:



FASE 1: Actividad y contexto controlados

Se trata de que el adulto, junto al alumno con AAF/SA y otros 3-4 alumnos iguales más desarrollen alguna actividad motivante y relevante para la edad.

En la etapa de infantil puede ser especialmente fácil contar con la colaboración de otros iguales que puedan interaccionar con el adulto y el alumno con AAF/SA, pues hay mucha motivación social intrínseca por contar con la atención de la maestra. Realizar un juego donde se trabaje la atención conjunta persona-persona, sin que necesariamente esté mediado por juguetes podría ser un buen punto de partida, por ejemplo con actividades como el corro de la patata. El adulto puede dar el apoyo que el alumno con AAF/SA necesita para reconducir su atención y por supuesto para iniciar el juego y buscar los iguales con quien compartirlo.

En la etapa de primer ciclo de primaria, también se podría hacer,

proponiendo un juego motivante para los iguales (o que ya se esté desarrollando en el recreo), siendo el adulto el que le presta el apoyo al alumno con AAF/SA, por ejemplo a la hora de informarle sobre las normas del juego (que podrán ser apoyadas de forma visual previamente y/o in situ). Es por ello, que si lo trabajamos en un contexto controlado, como la clase de la PT o en casa con la colaboración de la familia (para lo cual deberá estar informada sobre dicha actividad, claro está) el entrenamiento previo va a permitir participar de una forma más normalizada al alumno con AAF/SA en ese momento de recreo. El apoyo que dé el adulto, aunque dependerá de las necesidades individuales de cada alumno, se centrará en iniciar o proponer el juego, o bien en introducir al alumno con AAF/SA en el juego si éste ya está iniciado.

En este paso, el adulto es un participante más dentro del juego, apoyo que desvaneceremos en el siguiente paso, pues nuestro objetivo último es propiciar las interacciones entre iguales, y que sean éstos los que brinden el apoyo al alumno con AAF/SA a través del modelo que pueda dar el adulto. Es preferible elegir un juego conocido por el alumno, o bien practicarlo previamente en un contexto controlado.

Recordamos que el espectro del autismo abarca una variabilidad tan amplia que será necesario valorar las necesidades de apoyo de cada alumno con TEA de forma individual. Para el desarrollo de las fases que planteamos hemos utilizado como ejemplo un alumno con AAF/SA pues nos permite, a priori, abarcar todas ellas para ilustrarlo.

FASE 2: El adulto propone el juego y se mantiene cerca para apoyar y reconducir al alumno con AAF/SA

Tras unos días en el que se ha desarrollado el juego con el adulto como un jugador más, es posible que ya contemos con varios alumnos motivados a compartir con nosotros el recreo realizándolos, sobre todo si es una figura que propone juegos nuevos, diversos y motivantes (en función de los que vayamos trabajando con el alumno con AAF/SA en un entorno controlado). Es conveniente crear un grupo más o menos estable de juego, con iguales que estén en el mismo grupo-clase que el alumno con AAF/SA, para que la retirada de los apoyos sea más fácil y progresiva y además también para que los apoyos que los iguales puedan dar al

alumno con AAF/SA se pueda extender a contextos que vayan más allá del recreo, a través del mayor conocimiento de sus necesidades y el estilo de interacción que copien del modelo adulto.

Una vez llegado este momento, el adulto puede proponer e incluso iniciar el juego (en el que ya estará entrenado el alumno con SA/AAF y por ello habrá interiorizado las normas del mismo), dejando que sean los niños los que jueguen. El adulto deberá mantenerse cerca del juego para apoyar al alumno con AAF/SA si fuera necesario, y también para servir de modelo al resto de compañeros a la hora de ofrecerle los apoyos que necesite (ej. explicaciones sencillas y concretas). Poco a poco, serán los propios iguales los que reconducirán al alumno con AAF/SA hacia el juego, por ejemplo en situaciones en las que se pueda despistar, infrinja alguna norma, o bien realice conductas poco adecuadas porque se ha cansado de jugar a eso (en cuyo caso habrá que darle el apoyo para que proponga jugar a otra cosa, a través de un modelo verbal ofrecido por el adulto, que luego deberá reproducir hacia sus compañeros de juego).

De cara a la siguiente fase, sería conveniente que el adulto diera el apoyo al alumno con AAF/SA para que pueda participar en un grupo de iguales ya formado (y no centrándonos en los alumnos más sensibilizados) pues de esta forma, favoreceremos que se convierta poco a poco en un miembro del grupo, de ahí la importancia de que se trate siempre más o menos del mismo grupo de iguales. La interacción con el resto de alumnos de la clase se puede desarrollar a través de otro tipo de actividades dentro de la rutina escolar (la clase de educación física, los trabajos en grupo,...), pero ahora nuestro objetivo a largo plazo es que se sienta parte de un grupo de iguales, preferiblemente del mismo sexo, pues eso es lo normativo.

FASE 3: Los demás proponen y el adulto adapta

Lo más frecuente en un patio de recreo es que las actividades vayan cambiando y haya “modas”. Esto es especialmente relevante en primer y sobre todo segundo ciclo de primaria, donde por ejemplo en otoño “la moda” suelen ser los trompos y/o cambiar cromos (además del atemporal fútbol, actividad por excelencia en cualquier patio de recreo).

De igual modo, en grupo de juego, siempre suele haber un líder que, junto a sus seguidores, deciden el juego a jugar. Si para favorecer la inclusión del alumno con AAF/SA lo sobreprotegemos e intentamos que siempre se juegue a lo que él quiere y conoce, a la larga, los demás se cansarán de

contar de con él en su grupo de juego o bien siempre le verán como un alumno “diferente” pues tiene dificultades a la hora de adaptarse a las cuestiones del día a día que surgen en las interacciones en un patio de recreo. De ahí la importancia de trabajar paralelamente otras habilidades sociocomunicativas que influyen en los momentos de juego, como por ejemplo aceptar deseos de otros, rifar, hacer negociaciones....que ayudarán a que el alumno con AAF/SA presente una conducta más adaptativa a este tipo de situaciones, y más cercana a la normalidad, que a su vez le ayudará a tener un mayor grado de inclusión en el centro.

De forma paralela a conocer las normas de un juego, debemos enseñar al alumno con AAF/SA para adaptarse a las posibles variables que puedan surgir relacionadas con las habilidades de juego.

Por ello, el adulto en esta fase de intervención debe estar atento a esas modas, para informar sobre las normas al alumno con AAF/SA (no necesariamente en el recreo, puede ser en otro momento como la clase de PT, o de forma coordinada con la intervención que se realiza a nivel privado, si la hubiera) y para trabajar aspectos como los anteriormente comentados (rifas y demás) que le ayuden al alumno con AAF/SA a participar en este tipo de actividades.

Volvemos a resaltar la importancia (sobre todo a partir del segundo ciclo de primaria) de que el alumno con AAF/SA interactúe con alumnos de su mismo grupo-clase y del mismo sexo, pues es normativo que en esta etapa los niños se agrupen de esta forma y eso le acercará más aún a la normalidad, sin olvidar que a través de un contacto frecuente, los demás podrán conocer mejor sus dificultades y también sus puntos fuertes y darle el apoyo necesario (derivado de un modelo adulto anterior que han podido copiar, gracias a la intervención en fases anteriores a esta).

Que el alumno con AAF/SA aprenda competencias, actividades, comportamientos y expresiones similares a lo que es normativo en cada edad, ayudará a que los demás le perciban como un igual y no con una visión de él basada en la diferencia. De igual modo, el aplicar las mismas normas y sus consecuencias a la hora de romperlas con alumnos de estas características, siempre dando el apoyo que necesite para que realmente pueda comprender las mismas, hará que los demás y él mismo, se perciba como uno más y no como un alumno diferente, ayudando así a la visión

que tienen los demás de él así como a su grado de inclusión y su nivel de autoestima. Todos somos iguales, y por ello todos tenemos que cumplir las mismas normas (aunque no todos necesitaremos los mismos apoyos para llegar a cumplirlas, ahí es donde reside la diferencia). Por ejemplo, si la rutina de un centro es que la pista de fútbol es para los de 4º los martes, esa es la norma que el alumno con AAF/SA debe respetar, pues si le permitimos utilizarla todos los días porque ese es su deseo, caeríamos sin darnos cuenta en tratarle como un alumno “VIP”, lo que le haría diferente a ojos de sus iguales, con las consecuentes envidias que podría tener entre los demás futboleros de su curso.

El alumno con AAF/SA debe respetar las mismas normas del juego que el resto de compañeros. La diferencia reside en los apoyos que necesita para comprenderlas e interiorizarlas. Esto es extensible a cualquier situación y norma del contexto escolar.

FASE 4: Apoyo para unirse al grupo de juego/conversación

Como continuación a la retirada de apoyos de la fase anterior, en esta fase deberíamos capacitar al alumno con AAF/SA para que se una a un grupo de juego o bien a una conversación, especialmente si se trata de etapas en la que ésta es la principal actividad que realizan los iguales a la hora de socializarse. La participación activa del adulto en este tipo de interacciones debe ser cada vez menor, aunque la supervisión desde la distancia puede ser adecuada para detectar aquéllas conductas en las que hay más dificultades y que sería conveniente explicar y trabajar con el alumno con AAF/SA de forma individual en otro momento. Esto es especialmente relevante en el segundo ciclo de primaria y en la etapa de secundaria, donde los alumnos son más recelosos de contactos con adultos en momentos de recreo, pues la vida social entre iguales es el tema principal de los momentos de recreo (cotilleos, primeras relaciones amorosas, series y personajes de moda...).

Por ello, de forma paralela y en un contexto más controlado, deberían ser trabajadas todas aquéllas habilidades conversacionales que pueden ayudar al alumno con AAF/SA a adaptarse mejor a momentos de interacción de este tipo (cómo unirse a una conversación ya empezada, cómo iniciar una conversación, cambios de tema, posición dentro el grupo de conversación, alternancia de mirada en función de quién hable,

realización de preguntas relevantes, aportación de comentarios relacionados con el tema,...) a la vez que se trabajan otros aspectos mentalistas y sociocomunicativos que están implícitos también en estos momentos de interacción (comprensión e identificación de mentiras, secretos, vocabulario y expresiones propio de la edad, identificación de peticiones inadecuadas,...)

En función del nivel de comprensión que alcance el alumno con AAF/SA en relación a aspectos como estos, impactará directamente en sus relaciones con otros compañeros y por extensión, en su bienestar emocional y su grado de inclusión.

FASE 5: Apoyo natural de los iguales

En las fases anteriores nuestro objetivo era por un lado, ir capacitando al alumno con AAF/SA (con el papel facilitador del adulto) y por otro, ir fomentando la participación estable en un mismo grupo de iguales (a ser posible de su mismo grupo-clase). Como hemos repetido varias veces a lo largo de este documento, las interacciones frecuentes harán más posible la creación de relaciones de amistad, creando así una red de apoyo natural ofrecida por otros iguales, tanto social como emocional en los momentos en los que pueda surgir alguna dificultad de comprensión en las relaciones con otros. Además, el contacto frecuente hará también que las interacciones vayan teniendo cada vez un carácter más de relación, teniendo por lo tanto mayor significatividad y reciprocidad por todos los miembros implicados en ellas.

Las acciones que llevemos a cabo deben tener precisamente como objetivo eso mismo, que sean los propios compañeros los que poco a poco vayan convirtiéndose en amigos del alumno con AAF/SA a través del respeto y disfrute mutuo (no simplemente compañeros), de modo que sean los demás los que adoptan el papel de facilitador que antes tenía el adulto, por ejemplo invitando al juego o introduciéndole en la conversación, siempre y cuando tengan conciencia de que ese es el apoyo que necesita y que lo consideren como uno más del grupo-pandilla, pues de ese modo si no está presente en el juego o en la conversación, irán a buscarle (si necesita ese apoyo para comenzar las interacciones) o bien le explicarán una situación social con componentes mentalistas o le podrán dar buenos consejos (si es ahí donde tiene dificultades).

Es posible que no todos los alumnos con AAF/SA puedan llegar a esta fase

y participen simplemente en interacciones esporádicas con otros quizá más frecuentes en contextos formales como puede ser durante la realización de un trabajo en grupo (lo cual ya les supone un esfuerzo considerable que por supuesto también hay que valorar y reconocerles). Tanto la capacitación del alumno con AAF/SA en cuanto a sus competencias sociocomunicativas de forma personalizada, como la realización de acciones tutoriales en el grupo-clase destinadas al trabajo colaborativo, el respeto de la diversidad funcional y la aceptación de la misma, favorecerá la creación de una red de apoyos naturales a través de los iguales.

6.3. Estrategias y Pautas que favorecen la inclusión del alumno con TEA en el centro

6.3.1. Estrategias y pautas para mejorar la comprensión social

Dadas las características psicológicas de las personas con TEA y sus dificultades a la hora de procesar la información verbal, es necesario apoyar nuestras explicaciones verbales a través de apoyos visuales que les permita un buen acceso a la información que tratamos de mostrarles, ya sea para indicar una norma concreta, un determinado juego, o bien explicar algunos aspectos mentalistas.

Estos apoyos visuales son necesarios también para los alumnos con AAF/SA, que aunque tienen más competencias en el lenguaje expresivo, tienen dificultades a la hora de procesar largas explicaciones verbales (Grandin, 2006), sin olvidar que las personas con TEA, en todos los niveles del espectro, tienen un estilo de procesamiento visual de la información (Hurlburt, Happé y Frith 1994).

Por todo esto, algunas estrategias útiles a la hora de intervenir con personas con AAF/SA podrían ser:

- Normas visuales: representaciones sencillas donde aparece el comportamiento correcto e incorrecto a través de dibujos o escrito. Se aconseja resaltar la conducta correcta, pues de esta forma estamos haciendo hincapié en el comportamiento deseado o más adaptado.

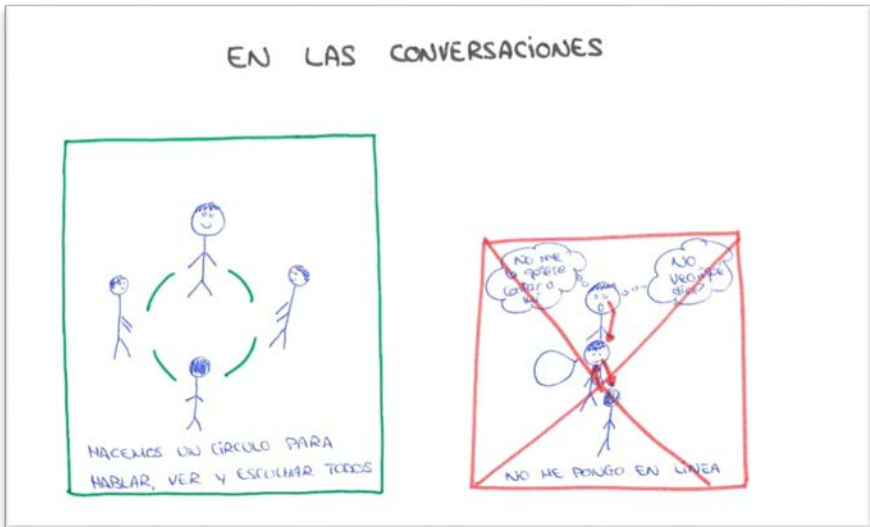


Figura 1: Norma visual para representar la correcta colocación en una conversación entre varias personas.

- **Historias sociales:** pequeñas historias personalizadas que ayudan a comprender diferentes situaciones sociales donde se explica de forma explícita y detallada cuál es el comportamiento más adecuado en una situación concreta en la que se ha observado que previamente el alumno con AAF/SA ha mostrado dificultades de comprensión, que le ha llevado a actuar de forma poco ajustada. Es una estrategia desarrollada por Carol Gray en 1991, publicado en “Mi libro de historias sociales” (2001) y “Mi nuevo libro de historias sociales” (2010)

CHIVARSE

Chivarse es cuando le digo a un profe o a mi padre o a mi madre que otro niño me está molestando o que está haciendo algo mal.

Los niños que les dicen a los profes las cosas que hacen otros niños son unos chivatos.

Chivarse no les gusta a los demás niños, por eso solamente tengo que chivarme de las cosas que me pasan a mí. No puedo chivarme de las cosas que ha hecho otro niño, aunque yo sepa que esa cosa está mal.

Por ejemplo: si un niño me quiere pegar y yo se lo digo a un profe, si lo puedo hacer porque es una cosa que me pasa a mí.

Si es una cosa que le está pasando a otro niño, no puedo decir nada, porque eso es de chivatos.

Por ejemplo, si se va el profe de clase y ha hablado un compañero, yo no debo decir nada porque no me ha pasado a mí. Solo podré decirlo si yo soy el encargado de apuntar a los que hablan cuando el profe no está en clase.

Algunas veces está bien chivarme y otras veces no. Si no está bien chivarme, será un chivato y eso no es bueno para hacer amigos.

1

2

hay algunas veces que si me puedo chivar

En chivarse también hay una excepción: si puedo chivarme de una cosa que no me pasa a mí pero yo le veo si es algo muy importante como por ejemplo:

- alguien se está pegando con otro niño (aviso a un mayor para que los separe y dejen de pegarse) → porque pueden hacerse daño
- un niño está llorando (aviso a un mayor para que descubra qué le pasa)
- un niño se ha escapado del cole o ha salido fuera de la urba (aviso a un mayor porque puede perderse o le puede atropellar un coche)
- un niño se ha caído y se ha hecho sangre (aviso a un mayor para que le ayude y le cure)

Recuerda que chivarse no está bien y a los amigos no les gustan los chivatos. Aunque a veces puedo chivarme, es mucho mejor solucionar yo solo las cosas, porque ya tengo 8 años. Por ejemplo:

- si me quitan una cosa mía y no quieren devolvérmela
- si me hacen trampas en el juego
- si un niño se está sacando los mocos

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

34

35

36

37

38

39

40

41

42

43

44

45

46

47

48

49

50

51

52

53

54

55

56

57

58

59

60

61

62

63

64

65

66

67

68

69

70

71

72

73

74

75

76

77

78

79

80

81

82

83

84

85

86

87

88

89

90

91

92

93

94

95

96

97

98

99

100

Figura 2: Historia social sobre la conducta de chivarse de otros compañeros.

- o **Conversaciones en forma de cómic:** es una estrategia visual también desarrollada por Carol Gray en 1994 en la que se representan con dibujos sencillos conversaciones y todos los elementos invisibles que están inmersos en ellas (pensamientos, intenciones, deseos,...). Esta estrategia se acompaña de una carta de colores con las que se puede clasificar cada elemento en función de la información no verbal que representa.

BIEN

- El circuito de Ciudad en Gimnasia
- He respetado bien todas las normas

MAL

- Pegar a un niño en el recreo

PRÓXIMA VEZ:

SI EN EL RECREO VEO UNA PELOTA SIN NIÑO PERO QUE SE ESTÁ MOVIENDO, ES PORQUE SE LE HA ESCONDIDO A ALGÚN NIÑO QUE PRONTO VENDRÁ A RECORDERLA. ESA PELOTA NO ES MIA, ES DEL NIÑO.

¿QUÉ PUEDO HACER?

- NO hago nada, la pelota la coge el niño
- La cogo yo y cuando el niño me la pide se la doy
- Le digo si puedo jugar con él y sus amigos
- ~~Pegar que la pelota es mía y pegarle~~

Figura 3: Ejemplo de conversación en forma de comic.

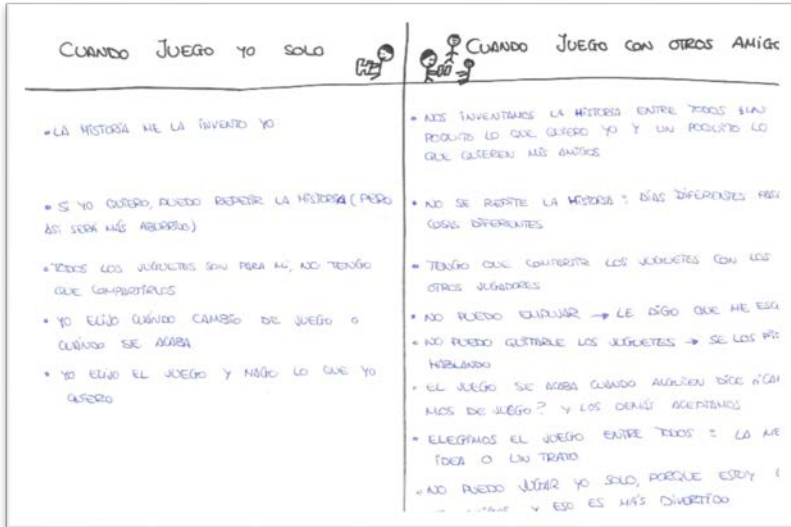


Figura 5: ejemplo de lista de conductas que se pueden llevar a cabo cuando jugamos

- En general, cualquier tipo de apoyo visual, independientemente de su forma, siempre que el contenido sea relevante para la persona con TEA y muestre el comportamiento adecuado de forma explícita, sencilla y en términos positivos (es decir, indicando lo que sí debo hacer en lugar de resaltar lo que no es adecuado).



Figura 6: apoyo visual para representar el proceso de aprendizaje de una conducta nueva.

6.3.2. Los docentes como modelo para los iguales

Los docentes dentro del contexto escolar tienen un importante papel, tanto a la hora de transmitir los contenidos curriculares, como en las cuestiones referidas al currículum oculto, pues la transmisión de creencias y valores que favorezcan la tolerancia y respeto a la diferencia va a ser clave (junto con otros muchos factores que han sido comentados a lo largo de este documento, relacionados con capacitar también al alumno con AAF/SA para que pueda adaptarse mejor a las situaciones de interacción con otras personas).

El papel de los docentes es importante desde varias perspectivas:

- Desde las acciones tutoriales que se lleven a cabo con todo el grupo-clase: modelos educativos relacionados con lo colaborativo, con la realización de trabajos o retos por equipos por ejemplo, pero en los que como condición, todos los miembros del grupo deben alcanzar unos mínimos, generan actitudes de colaboración entre todos sus miembros, aceptando los diferentes ritmos y las diferentes formas de procesar la información, apoyando a los que tienen más dificultades. El trabajo conjunto hace que haya más interacciones entre todos los iguales, lo que favorece también un mayor acercamiento a los alumnos con AAF/SA, un mayor conocimiento de él como persona, y también de sus características y puntos fuertes, llegando a ofrecerle el apoyo que necesita (él o cualquier otro compañero) si fuera necesario. La unión del grupo clase dentro del aula también hace que se generalice el sentimiento de grupo cooperativo fuera de ella, lo que haría mucho más inclusiva la participación en el momento del recreo de los alumnos con AAF/SA, pudiendo incluso llegar a generalizarse a otros momentos y contextos no educativos (barrio, ir a jugar o merendar a casa de un igual, ir a cumpleaños, salidas con iguales los fines de semana en la adolescencia ...)
- Desde las actitudes y modelos de interacción que aportan los tutores: el docente, aún sin darse cuenta, en cada interacción verbal o no verbal que lleva a cabo está sirviendo como modelo a sus alumnos. Por ello, el mantener actitudes respetuosas hacia las personas con diversidad funcional, evitando comentarios despectivos o elementos de comunicación no verbal que dejen

atisbar ese tipo de actitudes (por ejemplo expresar con tono de estar harto cosas como “a ver, qué quieres otra vez” o “pero si te lo he explicado cien veces!” ante un alumno que pregunta de forma insistente durante la clase) hará que sus compañeros iguales también presenten actitudes de poca paciencia ante él en otros momentos de la jornada escolar.

Igualmente, un estilo interactivo infantilizado o de sobreprotección hacia el alumno con AAF/SA no fomentará que los demás le consideren como un igual, y mucho menos ayudará a capacitarle para poder resolver por sí mismo ese tipo de situaciones en siguientes ocasiones, por lo que en contra de nuestra intención, no estaremos favoreciendo la inclusión del alumno con AAF/SA desde ninguna perspectiva.

- Visión de las personas con diversidad funcional: para evitar lo anterior, es fundamental tener un mínimo conocimiento de las características psicológicas de las personas con AAF/SA, pues de otra forma resulta difícil comprender el por qué de ciertos comportamientos. El hecho de tener en cuenta sus potencialidades y no sólo sus carencias, hará que valoremos sus esfuerzos y que podamos aportarles los apoyos que necesitan en cada caso.
- Igualdad y equidad para todos los alumnos: se trata de que a los alumnos con diversidad funcional, incluidos aquéllos que tienen AAF/SA, se les trate bajo las mismas normas que al resto de los compañeros (de lo contrario, estaríamos señalando a este alumno ante los demás como “diferente”), pero para ello deberemos asegurarnos de que cuenta con el conocimiento explícito de esas normas que debe respetar o de aquello que se le está exigiendo, para lo cual, debemos darle los apoyos que necesita, pues será entonces cuando haya realmente igualdad de oportunidades entre todos los alumnos del aula (esto deberíamos tenerlo en cuenta también a la hora de redactar las preguntas de un examen por ejemplo, pues enunciados ambiguos, excesiva rigidez a la hora de corregir una pregunta, contestarla desde una perspectiva literal, ... puede situar en un lugar más desfavorable al alumno con AAF/SA con respecto al resto de sus iguales).

- [Formación del profesorado](#): no por aparecer en último lugar es menos importante, pues el comprender el funcionamiento psicológico de los alumnos con AAF/SA (y TEA en general) va a facilitar al docente el conocer dónde residen sus dificultades en una situación determinada y los apoyos que necesita que para enfrentarse a ellas de forma más funcional, por lo que una formación destinada hacia ello mejorará también las habilidades sociales y adaptativas de los alumnos con AAF/SA y por ello también su grado de inclusión.

6.3.3. Los iguales como apoyo natural

A lo largo del documento nos hemos referido en varias ocasiones al importante papel de los iguales como apoyo natural a los alumnos con AAF/SA en situaciones en las que no comprendan ciertas situaciones sociales o aspectos normativos de la edad.

Por ello, la labor del tutor (y del resto de profesores) es fundamental a la hora de conseguir un grupo cohesionado y basado en actitudes de respeto a las diferencias de todos los alumnos del grupo-clase.

Algunas ideas a tener en cuenta dentro de las acciones tutoriales podrían ser:

- [Sesiones de sensibilización sobre la diversidad funcional](#): el no tener información sobre una cosa puede generar directamente el rechazo de ella, dada la incompreensión que genera. Por ello, el explicar al grupo-clase las características de los TEA puede ayudar a que comprendan mejor a los compañeros del centro que tienen este trastorno (especialmente si es un centro que cuenta con un aula específica de TEA y acuden a momentos de inclusión en el aula ordinaria). En dichas sesiones, además de contar las características de estos alumnos y poner ejemplos de cómo se reflejan en su día a día, también puede ser beneficioso y motivador realizar juegos en los que ellos mismos se pongan en el lugar de una persona con TEA, para que puedan lograr comprender mejor cómo ellos perciben el mundo.
- [Comunicar el diagnóstico o no a sus compañeros](#): en todo momento esta decisión tendrá que tomarse de forma conjunta

con la familia y con el alumno con AAF/SA, pues ello puede conllevar tanto aspectos positivos (los demás conocen sus dificultades y pueden estar más sensibilizados con ellas) como aspectos negativos (se hace público en el centro, lo cual puede crear un estigma y estar “etiquetado”). En todo caso, habrá que valorarlo en cada caso de forma individual y siempre con el consentimiento familiar y del alumno con AAF/SA (quien por supuesto, previamente debe conocer dicho diagnóstico y tenerlo aceptado, e incluso podría ser él mismo el que se lo contara al resto de sus compañeros).

- Modelar y moldear los apoyos que prestan los iguales: se trata de que les preste el apoyo no que le sobreprotejan y le hagan las cosas al alumno con AAF/SA (por ejemplo, indicarle que en ese momento debe apuntar en la agenda vs. que se lo apunte otro alumno). Igualmente con cuestiones más relacionadas con habilidades conversacionales y de juego (ej. permitirle que tire a la canasta hasta que enceste o dejarle hablar mucho rato de su tema de interés mientras los otros desean cambiar de tema).
- Sociogramas: realizar el sociograma del grupo-clase podría ser un indicador de si el grado de inclusión del alumno con AAF/SA está variando, u observar el número de actividades en las que participa con otros compañeros tanto dentro (recreo) como fuera (cumpleaños) del centro. Igualmente, nos podría servir para identificar los diferentes roles de la clase (líder, alumnos aislados...) con los que también poner nuestro foco de atención y mejorar la inclusión de todos ellos en el grupo (por ejemplo a través de estrategias antes mencionadas como los círculos de amigos).

Debemos explicitar a los iguales, que dar apoyo a su compañero con TEA no significa hacerlo por él, sino darle las ayudas que necesite en cada caso para que pueda hacerlo por sí mismo (ej. indicarle que debe sacar la agenda para apuntar los deberes, pero no apuntarlos en su lugar).

7. Ideas clave de la guía

- El contexto escolar, y en concreto el recreo, es el momento del día en el que todos los alumnos se relacionan con otros iguales. Dadas las dificultades de los alumnos con TEA en los aspectos socio-comunicativos, es imprescindible una intervención explícita e individualizada sobre ellos.
- Para llevar a cabo esta intervención y desarrollar las competencias socio-comunicativas de los alumnos con TEA deberemos ofrecerles apoyos ajustados a sus necesidades, que le ayuden a comprender mejor las situaciones sociales del día a día, así como mostrar una conducta más adaptada a las mismas. La coordinación entre el centro educativo, la familia y otros profesionales (si los hubiera) será fundamental para lograrlo.
- Además de fomentar el desarrollo de las habilidades de los alumnos con TEA, el proyecto educativo de cada centro juega un papel esencial a la hora de transmitir actitudes y valores relacionados con las diversidades funcionales. La sensibilización a todo el claustro fomentará un mayor conocimiento de las características de los alumnos con TEA (y del resto de alumnos con NEE), una mayor comprensión de las conductas que presentan, lo que derivará en una mayor capacidad para ajustar los apoyos que necesiten.
- Igualmente, que los compañeros de los alumnos con TEA tengan información sobre sus características y su forma de comprender el mundo (huyendo de etiquetas diagnósticas que puedan señalarle dentro del centro) fomentará también que le proporcionen de forma natural los apoyos que pueda necesitar en las interacciones que lleven a cabo con él.
- Un punto de inicio para fomentar estas interacciones en el momento del recreo pueden ser los rincones de juego, pues esta estructura y los apoyos necesarios para cada alumno con TEA, harán que puedan participar en el patio de forma más significativa, participando además en las actividades con otros compañeros del centro.

- Poco a poco, deberemos ir retirando esa estructura y esos apoyos, siempre y cuando las competencias del alumno con TEA lo permitan. De esta forma, podremos ir adaptándonos a los cambios propios del desarrollo social normativo, que deberemos hacer explícito a los alumnos con AAF/SA para que pueda participar de forma más inclusiva en sus interacciones con otros iguales.
- El fin último a conseguir debe ser conseguir que esas interacciones centradas en actividades concretas y un contexto determinado, pasen poco a poco a convertirse en relaciones en las que todos los implicados aportan y disfrutan mutuamente y que se pueden extender a otros contextos y momentos del día. De esta forma, el alumno con AAF/SA podrá contar con una red de apoyo natural y conseguir el objetivo que tanto añoran muchos de ellos: tener amigos (versus compañeros)
- Por todo esto, la intervención en habilidades socio-comunicativas con los alumnos con TEA y las acciones encaminadas hacia la sensibilización de toda la comunidad educativa, deben estar presentes a lo largo de todas las etapas.



7. Bibliografía

- *Autism Dev. Disorder.* (Howlin, PJ, 2003)
- *El síndrome de Asperger. Guía para mejorar la convivencia escolar dirigida a familiares, profesores y compañeros.* (González, A. 2009)
- *El síndrome de Asperger. Evaluación y tratamiento.* (Equipo Deletrea, 2014)
- *El síndrome de Asperger. Todo lo que los profesores necesitan saber.* (Winter, M y Lawrence, C. 2015)
- *Guía del Síndrome de Asperger* (Atwood, T. 2009)
- *Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria.* (INICO 2012)
- *Making the connection: randomized controlled trial of social skills at school for children with autism spectrum disorders.* Kasari C, Rotheram-Fuller E, Locke J, Gulsrud A. (2012) *J Child Psychol Psychiatry* 53(4): 431-439.
- *Mi libro de historias sociales* (Gray, C. 2001)
- *Mi nuevo libro de historias sociales* (Gray, C. 2010)
- *Patios y parques dinámicos* (Lagar, G. 2015)
- *Programa TEI de tutores iguales* (González Bellido, A. IES. Front Marítim, Barcelona)
- *Revista española sobre Discapacidad Intelectual.* Vol 39 (3) num 228, 2008 pag 5 pag 25
- *Síndrome de Asperger. Guía práctica para la intervención en el ámbito escolar* (Coto, M. 2013). Asociación Sevillana de Síndrome de Asperger.
- *Social networks and friendships at school: comparing children with and without ASD.* Kasari C, Locke J, Gulsrud A, Rotheram-Fuller E. (2011) *J Autism Dev Disord* 41(5): 533-544.
- *TEA y sexualidad* (Merino Martínez, M. 2014) Autismo Burgos.
- *TEACCH* (Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children) (Schopler, E.2001)
- *Todo sobre el Asperger* (Merino Martínez, M. y cols 2014)
- *Using perseverate interest to improve interactions between adolescents with autism and their typical peers in school* (Koegel and cols. 2012)

