



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación de Segovia

Trabajo fin de Máster

**APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO
INSTRUMENTO PARA LA INCLUSIÓN DE
UN NIÑO CON TRASTORNO DE ESPECTRO
AUTISTA EN EL AULA DE EDUCACIÓN
INFANTIL**

Yolanda Cuéllar de Lucas

Tutores: Myriam de la Iglesia

Darío Pérez Brunicardi

Septiembre, 2015

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar mi agradecimiento a la persona que ha hecho posible esta investigación: Javier. A ese pequeño copo de nieve, que, sin hablar y con la mirada sostenida, despertó en mi sentimientos que no conocía, lo que demuestra que hay ocasiones en las que no hace falta ni que te miren, ni que te hablen, para llegar a entenderse.

A esa gran personita que le ayudaba constantemente de manera incondicional: Sofía, que a pesar de recibir sus “desprecios” frecuentemente, decía: “no pasa nada”, no cesando en su empeño de hacerle participe en todas las actividades y situaciones de aula y patio.

A los padres de Javier, que no pusieron objeción en la investigación, al contrario, fueron facilitadores de la misma.

A aquellos que me ayudaron en la sombra; Belén; que me inicio en la metodología y consiguió que todo terminara a tiempo. Natalia y Ester por sus aportaciones y su disponibilidad incondicional. También, cómo no, a Manuel, Ana, Rachel, Raúl y Marina. Todos ellos son parte de este trabajo.

A toda mi familia y concretamente a mi cuñado Armando, él fue un buen agente facilitador.

Doy gracias a mis tutores: Myriam y Darío por su acompañamiento, paciencia, esfuerzo y dedicación; en ocasiones exhaustiva.

RESUMEN

En la actualidad, nuestras aulas acogen a niños y niñas muy diferentes, esta diversidad, en nuestro caso, se hace real gracias a la incorporación en el aula de un niño con Trastorno de Espectro Autista, situación enriquecedora que nos invita a apostar por una escuela inclusiva.

Nuestra pregunta es, si el aprendizaje cooperativo como herramienta metodológica, conseguirá mejorar la inclusión del niño con TEA, despertando en sus compañeros conductas pro-sociales. De esta manera, irá participando paulatinamente en el desarrollo de otras actividades diarias de aula y patio; proporcionando al grupo mayor consistencia. Los objetivos marcados son: a) facilitar la inclusión de un niño con TEA en el aula y patio de Educación Infantil, aplicando una metodología de aprendizaje cooperativo y b) mejorar las conductas pro-sociales y transferencia a otras situaciones, después de la aplicación de juegos cooperativos.

Nos decantamos por una metodología cualitativa, centrada en un estudio de casos e investigación-acción, donde la maestra-tutora trabaja sobre su propia práctica docente como investigadora. Recabamos información con diversos instrumento y técnicas que nos permiten triangular y aumentar la validez de los resultados.

Los resultados de la intervención demuestran que, en el caso estudiado existen mejoras en los objetivos propuestos; entre ellos podemos destacar: mayor inclusión en su grupo de referencia tanto en el aula como en contextos naturales (recreos); mejora de conductas pro-sociales de sus compañeros hacia el niño con TEA; y. la generalización/transferencia a otras situaciones de aula y patio después de la aplicación de los juegos.

PALABRAS CLAVE

Inclusión, Trastorno de Espectro Autista, aprendizaje cooperativo, juegos cooperativos, conductas pro-sociales, generalización/transferencia.

ABSTRACT

Nowadays, there are many different types of children in an infant school and this diversity, in our case, come into being thanks to the inclusion of a child with Autism Spectrum Disorder in the classroom, a situation which invites to deal with the challenge of this diversity by supporting an inclusive school policy.

We wonder if cooperative learning methodology as a didactic tool will be capable of helping a child with Autism Spectrum Disorder to be included in class and stimulating pro-social behaviour in both him and his classmates. In this way, he will gradually take part in different classroom and playground daily activities improving the group cohesion. The objectives are: a) to facilitate the inclusion of a child with Autism Spectrum Disorder in the classroom and in the playground through a collaborative learning methodology. b) to improve pro-social behaviour and transference to different contexts after the implementation of cooperative games.

We opt for a qualitative methodology based on a case study and action research where the class teacher is developing her educational work as a researcher. We will gather information in several ways and through different tools which enable us to use data triangulation and ensure the validity of the results.

Intervention results demonstrate that in the case studied there are improvements in the proposed objectives. Among them we can highlight: a bigger inclusion in his reference group not only in the classroom but also in other contexts (breaks); an improvement in his classmates pro-social behaviour and the widening/transference to other classroom and playground situations after the implementation of cooperative games.

KEY WORDS: Inclusion; Autism Spectrum Disorder; Cooperative Learning; Cooperative Games; Pro-social Behaviour; Generalisation/Transference

ÍNDICE

JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO.....	11
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	12
1.1. EDUCACIÓN INCLUSIVA	13
1.1.1. Origen y evolución de la educación inclusiva.....	16
1.1.2. Características de la educación inclusiva.....	17
1.2. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	17
1.2.1. Trastorno de Espectro Autista	18
1.2.2. Origen y evolución.....	19
1.2.3. Inclusión de alumnos con Trastorno de Espectro Autista	19
1.2.4. Trastorno de Espectro Autista y educación.....	22
1.3. APRENDIZAJE COOPERATIVO	23
1.3.1. ¿Qué es el aprendizaje cooperativo?.....	25
1.3.2. Origen y evolución del aprendizaje cooperativo.....	25
1.3.3. Cinco principios del aprendizaje cooperativo.....	26
1.3.4. Beneficios del aprendizaje cooperativo.....	27
1.3.5. Aprendizaje cooperativo y juegos cooperativos.....	29
1.3.6. Dificultades del juego cooperativo.....	30
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA.....	30
2.1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA A INVESTIGAR.....	30

2.2. DISEÑO METODOLÓGICO	31
2.2.1 Estudio de casos.....	34
2.2.2. Investigación- acción	35
2.3. CONTEXTUALIZACIÓN	39
2.4. DESCRIPCIÓN DEL CASO Y ORGANIZACIÓN DE LA RESPUESTA.....	39
2.4.1. Características del niño con TEA	40
2.4.2. Evaluación del niño con TEA.....	40
2.4.3. Organización de la respuesta	41
2.4.4. Aspectos organizativos y metodología	42
2.4.5. Organización espacial	43
2.4.6. Organización temporal.....	43
2.4.7. Puesta en práctica.....	44
2.4.8. Familia	45
2.4.9.Comunidad educativa	46
2.5. SELECCIÓN MUESTRAL Y ACCESO AL CAMPO	46
2.6. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS	48
2.7. ANALISIS DE LOS DATOS.....	54
2.8. ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN.....	57
2.9. CRITERIOS DE RIGOR.....	58

CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	60
3.1. PRIMERAS EXPERIENCIAS. ANTES DE LA INTERVENCIÓN EN EL AULA Y EN EL PATIO	61
3.2. CONCEPTO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	62
3.3. CONCEPTO DE APRENDIZAJE COOPERATIVO.....	65
3.4. APLICACIÓN DE LOS JUEGOS COOPERATIVOS.....	66
3.4.1. Conductas iniciales en la aplicación de los juegos cooperativos.....	67
3.4.2. La inclusión de Javier mediante juegos cooperativos.....	69
3.4.3. Mejora de la socialización	71
3.4.4. Cambio de actitudes por parte de sus compañeros	73
3.4.5. Conductas pro-sociales	79
3.4.6. Transferencia positiva en el aula y en espacios menos estructurados	80
3.4.7. Cohesión grupal	88
3.4.8. Intención comunicativa.....	89
3.4.9. La evaluación formativa y compartida	91
3.5. OTROS CASOS, OTROS CONTEXTOS	93
3.6. JUEGOS COOPERATIVOS FAVORECEDORES DE LA INCLUSIÓN	94
CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES.....	94
CAPÍTULO V. LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO.....	97

5.1. LIMITACIONES.....	100
5.2. PROPUESTAS DE FUTURO.....	101
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	100

ANEXOS

Anexo 1: Imágenes de las sesiones de juego

Anexo 2: Primer juego cooperativo. “Éste es mi amigo”

Anexo 3: Segundo juego cooperativo. “Los fantasmas”

Anexo 4: Tercer juego cooperativo. “Parejas de baile”

Anexo 5: Cuarto juego cooperativo. “Traineras”

Anexo 6: Escala de estimación (1)

Anexo 7: Escala de estimación (2)

Anexo 8: Ficha de observación

Anexo 9: Entrevista relacionada con el objetivo (1)

Anexo 10: Entrevista relacionada con el objetivo (2)

Anexo 11: Ficha de autoevaluación compartida

Anexo 12: Evaluación dialogada. Asamblea

Anexo 13: Consentimiento informado

Anexo 14: Autorización de fotos y video

ÍNDICE DE FIGURAS.

Figura 1: Espiral de ciclos investigación-acción. Elaboración propia.

Figura 2: Género de los alumnos de la clase de 4 años

Figura 3: Mes de nacimiento de los alumnos de la clase de 4 años

Figura 4: Alumnos del aula de 4 años con hermanos o mayores, menores o sin hermanos.

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Puntos fuertes y débiles en las relaciones sociales en las personas con TEA. De la Iglesia y Olivar (2013).

Tabla 2: Métodos de investigación cualitativa. Basado en Folgueiras (2009)

Tabla 3: Organización de las sesiones de juego. Adaptado de Garaigordobil (2007)

Tabla 4: Proceso de análisis inductivo de datos. Adaptado de Shaw (1999)

Tabla 5: Categorías de análisis

Tabla 6: Codificación de los instrumentos utilizados

ACRÓNIMOS Y SIGLAS UTILIZADOS

Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.....	ACNEES
Audición y Lenguaje.....	AL
Centros de Educación Especial.....	CEE
Educación Infantil.....	EI
Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.....	UNESCO
Necesidades Educativas Especiales.....	NEE
Pedagogía Terapéutica.....	PT
<i>Picture Exchange Communication System</i>	PECS
Programa de Estructuración Ambiental en el aula para niños con autismo.....	PEANA
Sistema Pictográfico de Comunicación.....	SPC
Trabajo Fin de Máster.....	TFM
Trastorno de Espectro Autista	TEA
<i>Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children</i>	TEACCH

JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

En el campo celebrando mi cumpleaños. Había dos árboles, mariposas, Javier y yo. Tengo una sierra para cortar cuando Javier “me empuja o me quiere morder”
(Sastre, 2015)

La incorporación de un niño con Trastorno de Espectro Autista (TEA, en adelante) en un aula de Educación Infantil (EI, en adelante), concretamente en un aula de 4 años, dispara todas las alarmas en un centro ordinario. Es en este mismo instante cuando comienza nuestra investigación, proponiéndonos como primer objetivo la inclusión de este niño con TEA.

Tras consultar en la literatura las características de los niños con TEA, comprobamos que una de ellas, y para nosotros el foco de nuestra investigación, es la alteración cualitativa de la interacción social según el DSM-5 (APA, 2013). Partiendo de esta premisa, y al tener la suerte de contar en nuestro aula con un niño con este trastorno, nos planteamos comenzar el proceso de inclusión.

Para ello debemos convertir nuestro aula en un lugar donde “pueden aprender, juntos, alumnos diferentes” (Pujolàs, 2012, p. 6) y una de las maneras de conseguirlo es introducir una metodología basada en el aprendizaje cooperativo. Esta metodología nos facilitará, según Coll (1984), Ovejero (1990), Parrila (2004), Pujolàs (2008) y Triay y Gisbert (2011), la inclusión del niño con TEA en el aula ordinaria. La aplicación de esta metodología la llevaremos a cabo mediante la organización de actividades de juego, en concreto, juegos cooperativos. Este recurso didáctico por excelencia nos ayudará a mejorar las relaciones interpersonales, a aumentar las conductas pro-sociales y a dar mayor solidez al grupo.

El título elegido para nuestra investigación es por tanto: *“Enseñanza cooperativa como instrumento para la inclusión de un niño TEA en un aula de Educación Infantil”*

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

La revisión de la literatura tiene como propósito sustentar nuestra investigación. Nos documentamos sobre cómo el juego cooperativo puede ayudar a los niños con TEA a mejorar su inclusión en un aula y patio de EI. Esta revisión proviene de: la búsqueda electrónica, en línea (biblioteca virtual), en bases de datos (Dialnet, Chemedica, Google Académico, Teseo, WOS).

Revisando y analizado la literatura de los últimos 15 años sobre el objeto de estudio (inclusión de un niño con TEA, en un aula y patio de EI, aplicando juegos cooperativos), hemos extraído ideas que consideramos interesantes para nuestro trabajo de investigación.

Existen experiencias de aprendizaje cooperativo para favorecer la inclusión de niños con TEA. Entre ellas encontramos investigaciones que aplican diferentes metodologías, desde aprendizajes cooperativos hasta programas de entrenamiento en habilidades sociales. Algunas de ellas están de acuerdo en que las interacciones con los compañeros son un requisito indispensable. Y aunque prácticamente todas son unánimes respecto a una intervención temprana, la mayoría se centran en niveles educativos de Primaria o Secundaria. Si queremos que se ajusten a las condiciones de nuestro trabajo (aprendizaje cooperativo como método de inclusión de un niño con TEA en un aula y patio de EI) son más escasas. Sin embargo, contamos con las investigaciones publicadas por Barba, Cuéllar y De-la-Iglesia (2015) y Cuéllar, Pérez y De-la-Iglesia (2015) que afirman que la aplicación de juegos cooperativos favorece la inclusión de niños con TEA en un aula ordinaria.

a. Las estrategias metodológicas encontradas en diferentes investigaciones relacionadas con nuestro trabajo nos muestran cómo el aprendizaje cooperativo es un instrumento metodológico aplicado frecuentemente en clases de Educación Física. Esta metodología se lleva a cabo mediante la práctica de juegos cooperativos, favorecedores de las interacciones y por tanto de la inclusión de personas con este trastorno (Vega, 2005).

También hay autores que afirman que la clase de Educación Física no es el área apropiada para fomentar la inclusión de alumnos con TEA (Biasatti, 2007).

El entrenamiento en habilidades sociales se considera práctico para mejorar las limitaciones sociales de personas con autismo. Estas habilidades sociales mejoran, según un estudio realizado por Cotugno (2009), el ámbito social, la atención conjunta y la flexibilidad en niños con este trastorno.

Autores como Biasatti (2007) anteriormente citado, opinan que el mejor método para favorecer las relaciones sociales de las personas con autismo es crear grupos donde estos niños se relacionen con niños con desarrollo típico. En cambio, las investigaciones de Luque Parra y Luque-Rojas (2011) se centran en la acción tutorial para favorecer la inclusión y las relaciones sociales.

b. Etapas educativas en las que se aplica. Si bien es cierto que la mayoría de autores están de acuerdo en la importancia de una intervención temprana (Blanco, 1999), los estudios revisados se han aplicado más en niveles de Primaria y Secundaria.

c. Resultados obtenidos en la revisión de los estudios previos en referencia a la socialización

La literatura sugiere que la interacción de los niños con sus pares proporciona resultados de desarrollo favorables (habilidades sociales, comunicación y cooperación), promueve el autoconocimiento y el conocimiento del otro. Por lo tanto, los compañeros representan una fuente de relaciones esencial, proporcionando un contexto único que influye en el desarrollo social de todo niño (Silvares, 2003).

Aún son pocas las investigaciones respecto a la integración de niños con TEA en aulas ordinarias. Sin embargo, las técnicas aplicadas y programas que se utilizan, en ocasiones, son los que se aplican a niños con otros problemas, con la esperanza de que también sirvan para los niños con este trastorno. En concreto, la aplicación del aprendizaje cooperativo según Vaquero (2013) nos muestra unos resultados positivos en Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales (ACNEES; en adelante).

A modo de reflexión y con la finalidad de aprovechar esta situación que se nos presenta, nos proponemos mejorar la inclusión de este alumno en base a lo recogido en la literatura. Aplicando una metodología de aprendizaje cooperativo, en un aula de 4 años de Educación Infantil (intervención temprana), donde el niño con TEA se relacione con sus compañeros con desarrollo típico y mejore su participación mediante la aplicación de juegos cooperativos.

Según las apreciaciones de Prieto (2007) las aulas son el fiel reflejo de la sociedad tan diversa en la que nos encontramos. Esta situación despierta en los centros escolares un intento de dar respuesta a través de la acción educativa. La idea es “orientar la intervención educativa para hacer de la diversidad un potente recurso de aprendizaje” (Prieto, 2007, p. 15).

En este capítulo damos a conocer la apuesta por una escuela que no excluye y que acoge a los alumnos que acuden a ella, independientemente de sus características y necesidades. La escuela inclusiva admite a alumnos diferentes que permanecen juntos el máximo tiempo posible, dentro del mismo espacio y participando de las mismas actividades (Comelles, 2006). Una de las maneras de atender juntos en una misma aula alumnos diferentes es introducir en el aula una estructura de aprendizaje cooperativo (Pujolàs, 2012), gracias a la cual todos colaboran y cooperan, progresando juntos en sus aprendizajes. Con la práctica del aprendizaje cooperativo aprendemos a respetar las diferencias y convivir con alumnos de características personales distintas con o sin discapacidad (Pujolàs, 2009). La aplicación de juegos cooperativos según los estudios realizados por Garaigordobil (1996) nos ayudará a favorecer las relaciones del grupo dentro del contexto escolar.

1.1. EDUCACIÓN INCLUSIVA

El término “inclusión” aparece como una alternativa al término “integración”, intentando paliar las situaciones de exclusión que se generaban con anterioridad. También aparece como reivindicación para que todos los alumnos reciban una educación de calidad en aulas regulares (Arnaiz, 2003).

La UNESCO desempeña un papel imprescindible en el concepto de educación inclusiva, sentando las bases para una educación de calidad para todos, respondiendo sus necesidades:

La inclusión se ve pues como un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella (UNESCO, 2009, p. 9)

En la misma línea, Echeita (2006) afirma que la inclusión es una práctica escolar en la que es preciso aprender en un ambiente basado en el respeto a las diferencias.

Arnaiz (2003) afirma que la inclusión es una forma de acoger a todos los alumnos, ofreciéndoles todo lo necesario para conseguir una educación eficaz, sean cual fueren sus características personales, psicológicas o sociales.

El proceso de inclusión se lleva a cabo en el centro educativo, ya que éste es, según la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (Salamanca, 1994), el marco idóneo donde se deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones personales. Este marco debe favorecer la igualdad de oportunidades, la participación y la solidaridad (Blanco, 1999).

El aula ordinaria, en concreto, nos ofrece la oportunidad de poner en práctica la inclusión. Stainback (2001) afirma que la inclusión es:

El proceso por el cual se ofrece a todos los niños y niñas, sin distinción de la capacidad, la raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de continuar siendo miembros de una clase ordinaria para aprender de, y con, sus compañeros, dentro del aula (Stainback, 2001, p. 6)

Esta puesta en práctica hace referencia a la transformación de los centros escolares en escuelas inclusivas y en concreto en aulas inclusivas, dando respuesta a la diversidad de alumnado que recibe. Este proceso, para Blanco (1999), debe iniciarse desde la infancia

para que sea más efectivo y sirva de soporte para la inclusión en una sociedad. La oportunidad ha de aprovecharse de manera que la diferencia no sea un elemento de exclusión, sino una oportunidad de transformar el entorno (Blanco, 1999).

Las concepciones respecto al término son diversas. Sin embargo, todas coinciden en que la educación inclusiva pretende garantizar una educación de calidad para todos, sin discriminaciones, reduciendo por tanto la exclusión social. Ésta educación inclusiva la lograremos eliminamos barreras en los aprendizajes, fomentando la participación y el respeto a las diferencias.

Llegados a este punto observamos un aspecto que nos llama la atención y es que el termino inclusión aparece dirigido casi con exclusividad a las Necesidades Educativas Especiales (NEE; en adelante), sin embargo, debe dar respuesta a todos los alumnos (Blanco, citado por Echeita y Ainscow, 2011).

1.1.1. Origen y Evolución de la educación inclusiva

Desde la negación del derecho de las personas a la educación, hasta la actual situación en la que las metodologías educativas deben adaptarse a la sociedad actual, la educación inclusiva ha recorrido un largo camino. Actualmente, se apuesta por metodologías educativas más integradoras, inclusivas y generadoras de igualdad.

En el informe Warnock (1978) surge el concepto de NEE, en parte por el fracaso de las escuelas especiales en su afán por “formar adultos capaces de desenvolverse en la vida y de insertarse en la sociedad” (Blanco, 1999, p. 6). Por otro lado, el movimiento social del siglo pasado, en defensa de los derechos humanos, promueve la idea de una educación para todos, independientemente de que presenten necesidades o no (Latas, 2002).

Conceptos como: “comprehensividad”, “coeducación”, “educación compensatoria” e “integración escolar” han estado presentes hasta la incorporación definitiva de los distintos grupos a la escuela ordinaria. Es en 1960 cuando se produce la integración de los alumnos con NEE (hasta entonces escolarizados en centros específicos) en la escuela ordinaria. Este proceso fue criticado, ya que los centros no supieron adaptarse para

acoger a este tipo de alumnos, siendo una simple integración física (Booth y Ainscow, 2000). Se aprecia, por tanto, la igualdad de oportunidades frente a la educación pero, en ningún caso, el derecho a recibir respuestas apropiadas a sus necesidades (Latas, 2002).

Booth y Ainscow (2000) afirman que se ha producido un cambio en la idea de “integración” en beneficio de “inclusión”, definiendo “integración” como el proceso de asimilación, en el que se apoya a cada niño para que pueda participar en la escuela. Mientras, la palabra “inclusión” indica un proceso de transformación en el que las escuelas se adaptan para dar respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ellas. La educación inclusiva implica una visión diferente de la educación común basada en la homogeneidad para dar paso a la heterogeneidad (Blanco, 1999).

La Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), considera que tienen cabida en los centros escolares tanto las personas que presentan alguna discapacidad como las que no la tienen. Posteriormente, con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE) se comienza a hablar del término inclusión, adecuando la respuesta a todos los alumnos. Actualmente, la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE; en adelante) afirma que la educación inclusiva debe garantizar la igualdad de oportunidades, evitando cualquier discriminación y accesibilidad a la educación.

1.1.2.- Características de la educación inclusiva

Echeita y Ainscow (2011) afirman que la educación inclusiva ha de basarse en cuatro características, a saber:

a. La inclusión es un proceso donde se acoge a los alumnos y alumnas, buscando la mejor manera de responder a la diversidad.

b. La inclusión trata de buscar y eliminar barreras. Como Booth y Ainscow (2000) afirman, la inclusión es un proceso de eliminación de las barreras que pueden surgir en los aprendizajes.

c. La inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos. La asistencia al centro escolar es imprescindible para participar activamente y compartir experiencias.

d. La inclusión pone una atención especial en aquellos grupos en riesgo de exclusión. Se trata de conseguir la asistencia y participación de estos alumnos para que el Sistema Educativo de respuesta a sus necesidades (Ainscow, 2001).

Nuestra práctica docente debe tener en cuenta estos cuatro principios, que nos permitirán desarrollar con garantía la inclusión de todo el alumnado.

1.2. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

El término “Necesidades Educativas Especiales” implica un cambio conceptual importante. Se trata de un alumnado diverso que exige obtener respuestas diferentes por parte de la escuela. Desde esta perspectiva, determinados alumnos necesitarán una ayuda diferente al resto de compañeros para lograr los objetivos previstos para su ciclo educativo. Brennan (1990) hace una distinción entre las diferencias individuales para aprender (inherentes a cualquier alumno y que pueden ser resueltas por los medios ordinarios de los que dispone el profesor) y las dificultades de aprendizaje que presenta el alumnado con NEE (que no pueden ser resueltas sin ayudas o recursos extra, bien sean educativos, psicológicos o médicos).

La legislación ha evolucionado en cuanto a la respuesta al alumnado con discapacidad y/o con dificultades de aprendizaje. La incorporación del término NEE ha llegado incluso a impregnar el marco legislativo, de forma que actualmente disponemos de un Sistema Educativo único y válido para todo el alumnado, entre ellos los alumnos con dificultades.

La LOE, en su artículo 73, define a los alumnos con NEE como aquellos alumnos que requieren, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de la conducta.

Respecto a la escolarización, la LOMCE en su artículo 74 apartado 1, indica que al alumnado que presenta NEE se le asegurará la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducir en las distintas etapas educativas medidas de flexibilización. Será únicamente escolarizado en CEE cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios. El apartado 4 de esta misma Ley indica que son las Administraciones Educativas las que promoverán la escolarización en la EI del alumnado que presenten NEE y desarrollarán programas para su apropiada escolarización en los centros de Educación Primaria y Secundaria

El alumnado con NEE tiene derecho a que el Sistema Educativo propicie su máximo desarrollo personal, de forma integral y en un entorno lo más normalizado posible. Para conseguirlo, es imprescindible que los centros dispongan de los recursos humanos y materiales necesarios.

1.2.1. Trastorno de Espectro Autista

Dentro de los ACNEES se encuentran los alumnos que presentan TEA. El concepto de TEA ha tenido concepciones diferentes por parte de distintos autores a lo largo de la historia. Desde su definición por Kanner en 1943, el autismo se ha mostrado como un mundo lleno de enigmas. El rasgo fundamental para Kanner (1943) es “la incapacidad para relacionarse normalmente con las personas y las situaciones” (p. 20), destacando también deficiencias y alteraciones en la comunicación y el lenguaje.

Dentro del diagnóstico de TEA hay varios niveles de afectación. Por ello se habla de “espectro autista”, concepto éste desarrollado por Wing (citado por Rivière, 2001). Este concepto se refiere a que hay niños con lenguaje o sin él, con capacidad para desarrollar actividades funcionales sin apoyos significativos o con necesidad de éstos para manejarse en las actividades diarias, niños que presentan problemas para el aprendizaje de la lectoescritura y niños que la adquieren con facilidad, etc.

1.2.2. Origen y evolución

Los primeros casos de niños con TEA fueron descritos por Leo Kanner en 1943. Sin embargo, no es hasta 1970 cuando se empieza a considerar el autismo como un trastorno del desarrollo que dura toda la vida. En 1979 Wing y Gould redefinen el trastorno como una alteración cualitativa en la dimensión social, referida a: la interacción, la comunicación y la imaginación.

En 2002, el DSM-IV (APA, 2002) incluye el TEA dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo, con unas características determinadas, denominadas “la tríada de Wing” (dificultades en la relación social, en la comunicación y el lenguaje y en las actividades e intereses).

El Manual Diagnóstico y Estadístico en su última versión (DSM-5, en adelante, APA, 2013) nos muestra las alteraciones que deben presentar un niño para diagnosticarle con TEA, siendo dos los factores que le definen, debiendo estar presentes en edades tempranas, a saber:

a. Deficiencias en la comunicación social: los problemas sociales y de comunicación se combinan.

b. Comportamientos restringidos y repetitivos.

Estos síntomas pueden agravarse con la presencia de limitaciones en el funcionamiento verbal y la competencia intelectual, aportando al trastorno una dimensión de severidad (DSM-5, 2013).

Como hemos podido exponer, no son pocas las limitaciones de este tipo de trastorno. Es por ello que las personas diagnosticadas con TEA necesitarán apoyos procedentes del ámbito social, educativo y clínico a lo largo de su vida (Matellán, 2014).

1.2.3. Inclusión de alumnos con Trastorno de Espectro Autista

En un estudio realizado por Martínez, De la Iglesia, Olivar, Remírez, Hortigüela, Merino (2008) se muestra la dificultad que presentan las personas con TEA para empatizar. Sin embargo, en ocasiones muestran interés por las relaciones con otras

personas, llegando incluso a desarrollar habilidades sociales que les facilitan su integración. En la Tabla 1 se pueden observar, siguiendo a De la Iglesia y Olivar (2013) los puntos fuertes y débiles que presentan las personas con TEA respecto a las relaciones sociales.

Tabla 1 Puntos fuertes y débiles en las relaciones sociales en las personas con TEA.

Basado en De la Iglesia y Olivar (2013)

Puntos fuertes	Puntos débiles
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ingenuidad. Honestidad. Nobleza. Carencia de maldad, intereses ocultos o dobles sentidos. ❖ Lealtad y fidelidad incondicional. ❖ Importante memoria facial y de los nombres de las personas que conocen, incluso aunque haga mucho tiempo que no se reúnen. ❖ Seriedad. Sentido del humor sencillo ❖ Sinceridad. Por ejemplo, en los juegos ni mienten ni hacen trampas. ❖ Objetividad en sus calificaciones e impresiones sobre el resto de personas ❖ Voluntariedad: perseverancia en el punto de vista que consideran correcto. ❖ “Economizadores” de tiempo. Puntualidad, no pierden el tiempo en convenciones sociales. ❖ Conversaciones funcionales. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Tienen problemas para comprender las reglas complejas de interacción social. ❖ Presentan dificultades para compartir emociones. ❖ Muestran dificultades para compartir preocupaciones conjuntas con quienes les rodean. ❖ Tienen deseo de relacionarse con sus compañeros, pero fracasan en sus intentos por conseguirlo. ❖ Son parcialmente conscientes de su “soledad” y de su dificultad de relación.

Estas dificultades, según Baron-Cohen y Chaparro (2010), se deben, entre otras, a la carencia de teoría de la mente, lo que impide que se den cuenta de lo que piensan, creen o desean los demás; es lo que se denomina “ceguera mental”. Es por ello que, aunque quieran relacionarse con sus compañeros, no saben cómo hacerlo, siendo solitarias e inflexibles, precisando que se prevean los cambios (Martínez et al., 2008).

El desarrollo de habilidades sociales en las personas con TEA precisa, de acuerdo con Martínez et al. (2008) de entrenamiento, debido a sus características del trastorno:

Las personas con TEA, debido a las características propias del trastorno, necesitan orientación y entrenamiento para el desarrollo de las habilidades sociales [...], [...] y precisan ser informadas de las normas y demandas de una manera explícita y suficientemente clara para que puedan aprender y comprender lo que se les pide (p. 17)

Por tanto, se trata de ayudar a las personas con este trastorno, ya que, según Parrilla (1992), el simple contacto con otros niños con desarrollo típico no produce la aceptación de éstos por parte de sus compañeros. Éste es el principal error que podemos observar en la mayoría de los centros educativos, ya que el hecho de estar en contacto con otras personas no significa que llegue la aceptación de forma automática.

Debemos ofrecerles el entrenamiento que precisan mediante programas de habilidades sociales. Según Pujolàs (2008), en estos programas los alumnos con discapacidad aprenden a relacionarse de manera correcta con sus compañeros y éstos pueden participar su integración. La interacción entre ambos se llevará a cabo mediante la participación de actividades comunes, compartiendo espacios y tiempos, tanto dentro como fuera del aula. Este tipo de programas hacen posible que la socialización y por tanto la inclusión de aquellos alumnos que presenten NEE sea más fácil.

Concluimos que la convivencia no es el único requisito para la aceptación de los niños con discapacidades. Hay que enseñar a los alumnos a relacionarse entre ellos de manera correcta. Por eso es importante llevar a cabo programas y actividades en los que alumnos con discapacidad y alumnos con desarrollo típico compartan espacios y tiempos.

1.2.4. Trastorno de Espectro Autista y educación

La mejor manera de dar respuesta a las necesidades de las personas del espectro autista debe fundamentarse, esencialmente, en saber reconocer la individualidad de cada persona, en valorar su capacidad y su competencia con la finalidad de

facilitar su educación y posibilitar su participación en el desarrollo social.
(Jiménez, 2012, p. 188)

El entorno educativo, según el Autismo Liceo Castilla (2011), es un enclave fundamental de aprendizaje, demostrando ser una de las vías más eficaces para favorecer la inclusión de las personas con TEA. En este enclave se ofrece la posibilidad de trabajar valores de convivencia y aceptación de la diferencia, desde la sensibilización del alumnado en el grupo de clase.

De entre las posibles intervenciones, aquéllas que priorizan la atención psicoeducativa son las que denotan mejores resultados, puesto que trabajan la sintomatología propia del trastorno de manera integral (Cuellar, Pérez y De la Iglesia, 2015). Y de estas intervenciones, las realizadas en ambientes inclusivos son las más adecuadas para mejorar el desarrollo de las personas con TEA, priorizando el trabajo desde la funcionalidad (Cuesta, Doñate, Fernández, Garcés y Grau, 2014).

Según Olivar, Flores y De la Iglesia (2004), los apoyos que será necesarios incorporar a los entornos inclusivos deberán dirigirse de manera prioritaria al trabajo en habilidades sociales, comunicativas y de adaptación, favoreciendo siempre el mayor grado posible de autonomía de la persona con TEA, en los diferentes contextos y habilidades de la vida cotidiana (Martos y Llorente, 2013; Mesibov y Shea, 2004).

De entre los soportes de apoyo, nos interesa especialmente el constituido por los propios compañeros del estudiante con TEA (Mesibov y Shea, 2004). En el proceso de inclusión, ellos son los que más beneficios aportan en el momento de la participación del alumno con TEA, generando la denominada “Red de apoyos entre compañeros” (Stainback y Stainback, 2001). Por lo tanto, es preciso que unos y otros se encuentren, que interaccionen, que compartan espacios y tiempos comunes para desarrollar, unos y otros, habilidades sociales (Stainback y Stainback, 1999).

La Federación de Autismo de Castilla y León (2013) presta especial atención a las relaciones que se establecen dentro del aula, estimulando la sensibilización de todo el alumnado desde edades tempranas. Este trabajo de sensibilización despertará en los alumnos valores de: comprensión, respeto a las diferencias y solidaridad. Solo así, evitaremos situaciones de exclusión y facilitaremos que los niños con TEA adquieran

las capacidades funcionales necesarias para la participación en la vida comunitaria con un máximo desarrollo personal.

Concluyendo, podemos afirmar que jugar rodeado de otros niños es la mejor manera de educar a los niños con este trastorno. El entorno normalizado le ayuda a desenvolverse en las mismas condiciones que cualquier otro niño; aspecto que contribuirá a adaptarse a otras situaciones de la vida.

1.3. APRENDIZAJE COOPERATIVO

La relación que el alumno establece con su proceso de aprendizaje nos muestra diferentes opciones. De acuerdo con Johnson y Johnson (1999) establecemos las siguientes estructuras, a saber:

- *Estructura individualista:* En la que cada individuo actúa de manera autónoma con respecto a los demás. Con esta estructura cada sujeto busca resultados beneficiosos para sí mismo y su aprendizaje no está relacionado con el aprendizaje de los demás.
- *Estructura competitiva:* Consiste en trabajar para cumplir objetivos que los demás no pueden hacer o no lo hacen al mismo tiempo (Johnson y Johnson, 1999). El aprendizaje competitivo se basa en el esfuerzo individual del alumno para conseguir mejores resultados que los demás. Generalmente dificulta el éxito de los demás, prefieren trabajar solos, lograr el triunfo individual y no ayudan a los demás.
- *Estructura cooperativa:* Cooperar significa trabajar juntos para obtener objetivos comunes. Se trata de colaborar unos con otros, de manera que sin esa colaboración sería difícil e incluso imposible llegar al objetivo propuesto. En las estructuras cooperativas los alumnos buscan resultados positivos para ellos mismos y para los demás. Johnson y Johnson (1999) proponen que, para que un trabajo sea óptimo, el tiempo empleado en este tipo de estructura sea entre un 60 y 70%.

Conforme a la literatura revisada, algunos autores como Coll (1984), Ovejero (1990), Parrila (2004) y Pujolàs (2008) afirman que una propuesta metodológica y organizativa en un aula basada en la cooperación favorece la atención a la diversidad,

incrementando las oportunidades para disminuir la desigualdades. En concreto, la literatura analizada en relación a la inclusión de los niños con TEA afirma que los niños con TEA pueden aprender de forma cooperativa, facilitando su inclusión a nivel social en las aulas ordinarias.

1.3.1. ¿Qué es el aprendizaje cooperativo?

Al aprendizaje cooperativo también se le conoce como *aprendizaje entre iguales* a partir del principio educativo de que, para un niño, el mejor maestro es otro niño (Slavin y Calderón, 2000). Las interrelaciones son importantes e imprescindibles para el trabajo cooperativo, de ahí la siguiente cita:

El hecho de poner a trabajar juntos a un grupo de estudiantes con conocimientos y experiencias heterogéneas, es la fuente de desarrollo y aprendizaje más potente que el simple trabajo individual (Huertas y Montero, citado en Velázquez, 2013, p. 34).

Por su parte, Slavin (1985) describe la “conducta cooperadora” como la participación y coordinación real de los esfuerzos entre dos o más individuos, de manera que cada uno intente facilitar que se alcance la meta de sus compañeros.

1.3.2. Origen y evolución del aprendizaje cooperativo

Las ideas pedagógicas esenciales del aprendizaje cooperativo no son nuevas, han estado presentes a lo largo de la historia de la educación (Ferreiro y Calderón, 2000; Johnson y Johnson, 1999 y Ovejero, 1989). Lo que es nuevo es la concepción teórica y la valoración de su eficacia en la práctica educativa actual (Ferreiro, citado en Gravi, 2007).

Se postulan cuatro momentos históricos en el desarrollo de la actividad cooperativa en el aula. Los ancestros se sitúan en el movimiento humanista francés del siglo XVI, surgiendo a partir del rechazo de algunos autores a la competición, como es el caso de Rousseau. Pestalozzi organizó una especie de *enseñanza mutua*, en la que los escolares se ayudaban entre ellos, superando el modelo roussoniano.

Más tarde, los inicios de la Psicología científica de finales del XIX nos acercan al funcionalismo de Dewey (1997) afirmando que “gran parte de la educación actual fracasa porque olvida este principio fundamental de la escuela como una forma de vida en comunidad” (p. 3). Él mismo dispuso de elementos teóricos y empíricos para valorar la importancia de la cooperación en el proceso instruccional, asentando que la dinámica del aula estaba presidida por la cooperación (Dewey, 1997).

Todas estas aportaciones se ampliaron con las contribuciones de la psicología social de mediados del siglo XX. El *constructivismo social* tuvo entre sus propuestas educativas más innovadoras al *aprendizaje cooperativo* de Coll (2003), en el que se fundamenta la relación del individuo con la sociedad y la influencia de la sociedad sobre el individuo.

Todo ello nos guiará hacia la concepción actual del aprendizaje cooperativo. En la actualidad, Ovejero (1990) afirma que el aprendizaje cooperativo debe basarse en la ausencia de competición, teniendo siempre presente el principio de solidaridad y apoyo mutuo que requiere esta metodología.

El mejor método para aprender, según Ferreiro (2007), es la cooperación, lo que implica la participación de todos los participantes para alcanzar los objetivos propuestos:

La *cooperación* que se da cuando cada uno de los que integran el equipo percibe que puede lograr el objetivo si, y sólo si, todos trabajan juntos y cada cual aporta su parte. Si importante resulta que el sujeto participe en la construcción social de su aprendizaje, también importantes son las relaciones que se establecen *entre iguales* para aprender (Ferreiro, 2007, p. 7)

1.3.3. Cinco principios del aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es una manera diferente de organizar los procesos cognitivos, con la finalidad de llegar al aprendizaje tanto dentro como fuera del aula (en contraposición a las técnicas tradicionales de aprendizaje grupal aplicadas con exclusividad, que dan más importancia a los resultados que a los rendimientos). A través de los métodos y técnicas de aprendizaje cooperativo, lograremos, según Johnson y Johnson (1989) la responsabilidad grupal.

Los cinco principios del aprendizaje cooperativo lo definen como algo más que un simple trabajo en grupo o colaborativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1984; Johnson y Johnson, 1999). Estos principios son:

a. La interdependencia positiva. Es la primera y la más importante, ya que para que haya aprendizaje cooperativo es fundamental que exista una interacción entre los componentes (alumnos), concienciados de que sólo serán capaces de lograr los objetivos mediante la ayuda mutua.

b. La responsabilidad individual y grupal Cada componente del grupo debe tener el compromiso de tener una responsabilidad para con él y para con el grupo, no solo tiene una responsabilidad individual, sino que esa responsabilidad incluye: ayudar, aconsejar y animar a los demás para que todos consigan los objetivos marcados.

c. La interacción estimuladora. Los alumnos deben trabajar unidos para conseguir el éxito de todos. Unos a otros deben animarse, motivarse y colaborar para cumplir los objetivos.

d. La integración social. El aprendizaje cooperativo no suele trabajarse demasiado en EI, ya que conlleva el cumplimiento de una serie de aspectos que son más costosos de poner en marcha en las edades de 3 a 6 años. Sin embargo, uno de estos aspectos que podemos poner en práctica es la enseñanza al alumnado ciertas habilidades sociales.

e. La evaluación grupal. Es fundamental que una vez que se haya trabajado cooperativamente se haga una evaluación. Esta evaluación no valora el resultado de la tarea, sino que comprueba si el trabajo realizado de manera cooperativa ha sido adecuado.

1.3.4. Beneficios del aprendizaje cooperativo

Son muchos los autores que nos indican los beneficios de la utilización de las técnicas de aprendizaje cooperativo en educación. A continuación, enumeramos aquellos beneficios que más se acomodan a nuestro trabajo, a saber:

a. Mejora de la educación integral del alumnado en todas las áreas, edades y niveles educativos (Fernández-Río, 2003; Velázquez, 2006, 2010).

b. Mejora de los aprendizajes pro-sociales, entendiendo por aprendizajes pro-sociales toda conducta positiva que realizamos (simpatía, comprensión, cooperación, apoyo, entrega o generosidad) con una intención clara de favorecer al otro o al grupo con independencia del propio beneficio (Barba, 2010; Dyson, 2001, 2002, 2010; Fernández-Río, 2003; Velázquez, 2004, 2006, 2010, 2012).

c. Socialización y solidaridad. El aprendizaje cooperativo fomenta las habilidades sociales, las relaciones entre iguales y con el maestro y ayuda a la integración social de todos los miembros aumentando la cohesión grupal (Fernández-Río, 2003).

d. Mejora en el alumnado poco integrado. El aprendizaje cooperativo supone ventajas para los alumnos con NEE, ya que posibilita que afloren todas sus capacidades, no sólo a nivel académico, sino también a nivel social (Barba, 2010).

El uso de esta metodología mejora, entre otras, las relaciones intergrupales, el apoyo entre pares para lograr un objetivo común, la capacidad de organización por sí mismos para la realización de una tarea, el aprecio hacia la escuela y compañeros de clase y las relaciones de solidaridad.

Sin embargo, podemos encontrar algunas dificultades al poner en práctica este tipo de metodología, como las que nos aportan Fernández y García-Ruiz (2007):

- Espacios/aulas inadecuadas para el desarrollo de trabajos en grupo.
- Cambio en el sistema de evaluación: continua / final.
- Falta de experiencia del maestro.
- Individualismo del maestro.
- Excesivo número de alumnos por aula.

Rescatando las ideas expuestas hasta ahora podemos afirmar que el uso del aprendizaje cooperativo facilita el desarrollo de habilidades sociales, la inclusión y respeto por la

diversidad de cada uno de los miembros de la comunidad escolar. Por tanto, contamos con una metodología que resulta conveniente conocer y poner en práctica dentro del contexto educativo.

1.3.5. Aprendizaje Cooperativo y Juego Cooperativo

El aprendizaje cooperativo según Omeñaca, Puyuelo y Ruiz (2001) es una metodología educativa en la que diferentes personas colaboran e interactúan con el fin de alcanzar metas comunes y grupales.

Si queremos fomentar la participación, la interacción, la cooperación y la colaboración tenemos el recurso didáctico apropiado, el juego, que según Garaigordobil (1990) contribuye al desarrollo integral del niño de manera relevante. Además, fomenta la pérdida del egocentrismo (Piaget, 1959), característica del periodo infantil que nos interesa minimizar. Es un instrumento de socialización, gracias al cual se desarrollan las capacidades de cooperación (Kamii y De Vries, 1988). Y es, en sí mismo, un medio ideal para la integración, porque es una actividad libre y cada uno lo realiza en base a sus posibilidades y limitaciones (Ayaso y Ramírez, 2008). Su aplicación motivará a aquellos alumnos que se ven menos capacitados a interactuar con los demás. Para ello, deben ser juegos en los que “todos participen por igual y reduzcan el miedo a poder equivocarse” (García, 2014, p. 12).

Estos juegos, en los que todos participan por igual y reducen el miedo a equivocarse, son los juegos cooperativos, en los que los participantes dan y reciben ayuda para contribuir a alcanzar objetivos comunes (Garaigordobil, 2002). Se trata, por tanto, de jugar con los otros y no contra los otros (Orlick, 2008).

De acuerdo con Garaigordobil (2007), para concluir podemos afirmar que éste tipo de juegos son los apropiados para poner en práctica la metodología de aprendizaje cooperativo, ya que:

En los juegos cooperativos todos los jugadores participan, nadie sobra; nunca hay eliminados ni nadie pierde, participan por el placer de jugar, cooperan para conseguir una finalidad común, combinando sus diferentes habilidades y

uniendo sus esfuerzos, compiten contra elementos no humanos en lugar de competir entre ellos (p. 13)

1.3.6. Dificultades del juego cooperativo:

Los juegos cooperativos también presentan, en ocasiones, dificultades para su ejecución, a saber:

a. Egocentrismo: Los niños, en las primeras edades, consideran la propia perspectiva como la única posible y la que debe adoptar los demás (Leighton, 1992).

b. Favoritismo intragrupal: Es importante crear la conciencia de gran grupo (Tajfel, 1994).

c. Tendencia a la competición: Muchos estudios ponen como valor fundamental el logro personal. Los juegos cooperativos han de desarrollarse en un entorno menos competitivo (Kirk, 1990).

d. Reacción hacia los menos capacitados: Si no se alcanza el éxito en la finalidad del juego cooperativo, pueden surgir actitudes de rechazo hacia las personas responsables del fracaso.

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

2.1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA A INVESTIGAR

Una vez que hemos revisado la literatura sobre la temática del presente Trabajo Fin de Máster (TFM; en adelante) relacionado con la enseñanza cooperativa como herramienta para la inclusión de un niño con TEA (aula y patio), abordaremos la metodología empleada en el mismo.

Nuestra investigación la hemos llevado a cabo en centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP), en concreto, en un aula de EI (4 años), en la que hemos aplicado una metodología cooperativa, con doble finalidad. Por una parte, pretendemos mejorar la inclusión del niño que presenta TEA en el aula y patio, y por otra, favorecer las interacciones y despertar conductas pro-sociales. Estas conductas facilitarán la participación del alumno con TEA, en el desarrollo de las actividades diarias de aula y juegos de patio, dando más solidez al grupo.

En el marco teórico recogemos conceptos tan importantes como la inclusión y el aprendizaje cooperativo, conceptos que se materializan en el día a día de nuestros centros y nuestras aulas. Las últimas investigaciones, según Montoro (2009), demuestran que el éxito para entender la enseñanza de forma globalizadora en esta sociedad actual se debe a las denominadas escuelas inclusivas que ponen en práctica un aprendizaje cooperativo. Por tanto, a las escuelas corresponde en primer lugar ser inclusivas, es decir, que no se excluyan a los que son “diferentes” (Pujolàs, 2012). Posteriormente, deben dar respuesta adaptándose a cada niño y utilizando nuevas metodologías que favorezcan su inclusión. Según Montoro (2009):

Cuando hablamos de escuelas inclusivas, hablamos de escuelas en las que pueden aprender juntos alumnos diferentes, incluyendo en el término diferente al alumnado con capacidades de aprendizaje, con alguna discapacidad física o psíquica o, simplemente, con algún retraso de aprendizaje, o bien de otra cultura o lengua distintas, no sólo con todo el alumnado de un grupo-clase sino también con la variedad de niveles de desarrollo. (p.69)

Para dar respuesta a todos, organizamos juegos cooperativos, siendo el instrumento que favorece y mejora las interacciones, despertando conductas pro-sociales y dando mayor solidez al grupo.

Las preguntas que nos planteamos son:

a) ¿El aprendizaje cooperativo, como herramienta metodológica, conseguirá mejorar la inclusión del niño con TEA, tanto en el aula como en el patio?

b) ¿La aplicación de juegos cooperativos, despertarán conductas pro-sociales que hagan que el alumno con TEA tenga más participación en las actividades de aula y juegos de patio; mejorando así la cohesión grupal?

Por lo tanto, nuestros objetivos quedan desglosados en los siguientes:

1. Facilitar la inclusión de un niño con TEA en aula y patio de Educación Infantil, aplicando una metodología de aprendizaje cooperativo.
2. Analizar la evolución de las conductas pro-sociales y generalización/trasferencia a otras situaciones, después de la aplicación de juegos cooperativos.

2.2. DISEÑO METODOLÓGICO

Para centrarnos en nuestro diseño, vemos conveniente en primer lugar definir el concepto de investigación y en nuestro caso, investigación educativa que, para Hernández Pina et al. (1995) “es el mejor modo de dar respuesta a los problemas educativos y sociales en base a evidencias y resultados científicamente contrastados” (p.31). De acuerdo con lo expuesto anteriormente, el comienzo de nuestra investigación ha de partir del problema o pregunta que nos hemos planteado, con el fin de conseguir información que nos permita resolver problemas y buscar soluciones a través de procedimientos científicos (Rodríguez, Gil y García, 1999). Por tanto, a partir de la pregunta; expuesta en el apartado anterior, se deriva la metodología que nos ayudará a encontrar las respuestas.

Para que la investigación se desarrolle de un modo óptimo, es preciso tener un conocimiento de metodologías diversas, adecuándolas a nuestras necesidades. De este modo, podemos diferenciar metodologías cuantitativas y cualitativas. Rodríguez Peñuelas (2010) señala que “el método cuantitativo se centra en los hechos o causas del fenómeno social, con escaso interés por los estados subjetivos del individuo” (p.32). Lógicamente este método no nos interesa, ya que apostamos por el conocimiento de estados subjetivos, ya que trata de delimitar la información.

Respecto a la metodología cualitativa, son muchos los autores que la han definido, entre ellos: Taylor y Bogdan (1987) y Rodríguez (2011). Nosotros nos quedamos con las aportaciones de Pérez-Serrano (2000):

La investigación cualitativa es un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto está en el campo de estudio. El foco de atención de los investigadores está en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, querencias y reflexiones tal como son esperadas por ellos mismos. (p.46)

Una vez definidas las características de ambas metodologías, nos decantamos por una metodología cualitativa, ya que nuestra investigación está basada en las experiencias personales, comportamientos, emociones, sentimientos, fenómenos sociales y culturales (Strauss y Corbin, 2002, p.12). Es un proceso en el que llegamos a conocer a las personas y a experimentar lo que ellas sienten (Hernández Pina et al., 1995).

En la tabla 2 podemos apreciar los distintos métodos de investigación cualitativa

Tabla 2 Métodos de investigación cualitativa. Basado en Folgueiras (2009)

Tradiciones de la orientación cualitativa	
Orientadas a la comprensión	Orientadas al cambio y toma de decisiones
Investigación etnográfica Teoría fundamentada Estudio de casos La fenomenología Método biográfico	La investigación-acción La investigación evaluativa

Conocidos los métodos de la metodología cualitativa, debemos elegir cuál de ellos se adecúa más a nuestra investigación. Para ello, nos surge la necesidad de definir el paradigma en el que vamos a centrarnos. Delgado-Gallego y Vázquez-Navarrete (2006), definen el concepto de paradigma como “el conjunto de creencias y actitudes, la visión de mundo que comparten un grupo de científicos y que les lleva a realizar su investigación con unas características peculiares” (p. 21).

Nuestra investigación la enmarcaremos en dos paradigmas: el interpretativo y el sociocrítico. En relación con el primero, hemos hecho una observación de las relaciones y las interacciones que se dan en los niños de 4 años de un CEIP de la provincia de Segovia. La investigación como tal, es la aplicación de juegos cooperativos para analizar la inclusión del alumno con TEA, el desarrollo de conductas pro-sociales y la cohesión del grupo. Es aquí donde tiene más peso el paradigma sociocrítico.

De acuerdo con lo expuesto, contaremos con dos métodos cualitativos: el estudio de casos (fundamentado en el paradigma interpretativo), para analizar las posibilidades del aprendizaje cooperativo en el aula, e investigación-acción (en el que predominan los paradigmas interpretativo y sociocrítico); ya que, no solo hemos transformado la realidad del aula y el patio, siendo los propios niños y niñas los participantes en este proceso de transformación (Sandin, 2004), si no que, según Latorre (2003), hemos mejorado la calidad de la educación.

2.2.1 Estudio de casos

El caso que presentamos en este trabajo es un caso singular. En concreto, se trata de un niño con TEA matriculado en un aula de EI. La maestra es la investigadora de este TFM y el proyecto que aplicamos tiene interés propio, justificando la aplicación de ésta metodología.

El estudio de casos es una metodología iniciada en la Universidad de Harvard en 1914, según Latorre (2003), “es un tipo de investigación particularmente apropiada para estudiar un caso o situación con cierta intensidad en un periodo de tiempo corto” (p. 233). Además, Merriam (1988) y Walker (1989) señalan que el estudio de casos cualitativo es una metodología especialmente adecuada para analizar problemas de la práctica educativa.

Por tanto, esta metodología se adapta a nuestra investigación al ser un periodo de tiempo corto, en el que, hemos analizado las posibilidades del aprendizaje cooperativo en el aula y en el patio. Observamos las conductas personales variables en el tiempo en distintos ambientes, condicionando éstas el desarrollo de la investigación y los resultados de la misma.

El estudio de casos, según Stake (1998), le podemos clasificar en: intrínseco, instrumental y colectivo. El primero de ellos tiene por propósito analizar y comprender un caso particular. El propósito no es entender alguna construcción abstracta o un fenómeno genérico ni construir una teoría, sino que se realiza el estudio porque hay un interés intrínseco en él. El análisis instrumental tiene su interés centrado en las implicaciones de los resultados de la investigación en otros ámbitos más allá del propio caso, pues el caso tiene un interés secundario. Y por último, en el estudio colectivo se investiga más de un caso. De este modo, el presente TFM, se ubica dentro del estudio de casos intrínseco, pues surge de la comprensión de un caso particular con el objetivo de entenderlo y extraer conclusiones acerca del mismo.

La aplicación del estudio de casos nos da la posibilidad de conocer las vivencias y las experiencias personales en un contexto determinado muy cercano a la investigadora,

haciendo posible su implicación y participación (Stake, 1998), algo que se da de forma natural en nuestro caso.

Sin embargo, algunos autores como Yacuzzi (2005) apuntan una desventaja respecto a la posibilidad de generalización, cuestionando el valor de los estudios en un solo evento.

En contra de lo que apuntan Yacuzzi (2005), otros autores como Ogbu Sato y Kim (1988) afirman que, la generalización es posible ya que se describe en profundidad el contexto en el que se realiza la intervención, permitiendo comparar y realizar una generalización:

La generalización se torna posible porque el conocimiento construido a través del enfoque cualitativo es profundo y contextualizado las detalladas descripciones comprensivas permiten a los lectores hacer comparaciones y tomar decisiones bien fundamentadas respecto a la generalización. (Ogbu Sato y Kim, 1988, p. 53)

Es por ello que, hemos desarrollado extensamente el contexto en el que ha tenido lugar la intervención, con la finalidad de que se pueda comparar con otros de características similares (transferibilidad), facilitando, en cierto modo, dicha generalización.

2.2.2. Investigación- acción

La presencia en el aula de un niño con TEA y la inquietud por parte de la maestra investigadora por mejorar el proyecto de intervención (aspecto que le lleva a perfeccionar su práctica diaria), nos indican que el mejor método a elegir es el de investigación-acción. La aplicación de éste método, nos ayuda a entender lo sucede en el aula y en el patio, con la finalidad de transformarlo y mejorarlo posteriormente.

La metodología de investigación-acción proviene del autor Kurt Lewin y fue utilizado por primera vez en 1944. Son muchos autores que hacen referencia a este tipo de método de investigación (Elliot, 1993; Kemmis y McTaggart, 1988; Latorre, 2003; Lomax, 1995, 1990), siendo esta intervención la que pretende ocasionar una mejora en una situación social.

La investigación debe realizarse en los centros educativos y para los centros educativos, tomando sentido cuando se aprecian situaciones problemáticas en el aula. De esta forma: “la investigación-acción se constituye en una excelente herramienta para mejorar la calidad institucional” (Latorre, 2003, p.8).

Elliot (citado por Suárez, 2002) afirma que “el objeto de la investigación es explorar la práctica educativa tal y como ocurre en los escenarios naturales del aula y del centro; se trata de una situación problemática o, en todo caso, susceptible de ser mejorada” (p.42).

De ello podemos deducir que, en la investigación-acción, el maestro es el propio investigador de su práctica educativa, transformándola sin diferenciar práctica e investigación (Brydon-Miller, Greenwood y Maguire, 2003). Por tanto, este es el método que llevaremos a cabo.

Carr y Kemis (1988), Kemmis y McTaggart (1988), Suárez (2002) y otros están de acuerdo en que el proceso de la investigación-acción se puede considerar una espiral de ciclos, contando cada ciclo con cuatro momentos claves: a) fase de reflexión inicial, b) fase de planificación, c) fase de acción y d) fase de reflexión, generando esta última un nuevo ciclo de investigación. Cada uno de estos momentos implica una mirada retrospectiva y una intención prospectiva, dando lugar a una autoreflexión. A continuación, mostramos en la figura 1, el proceso cíclico de la investigación-acción. Basado en Kemmis y McTaggart (1988).

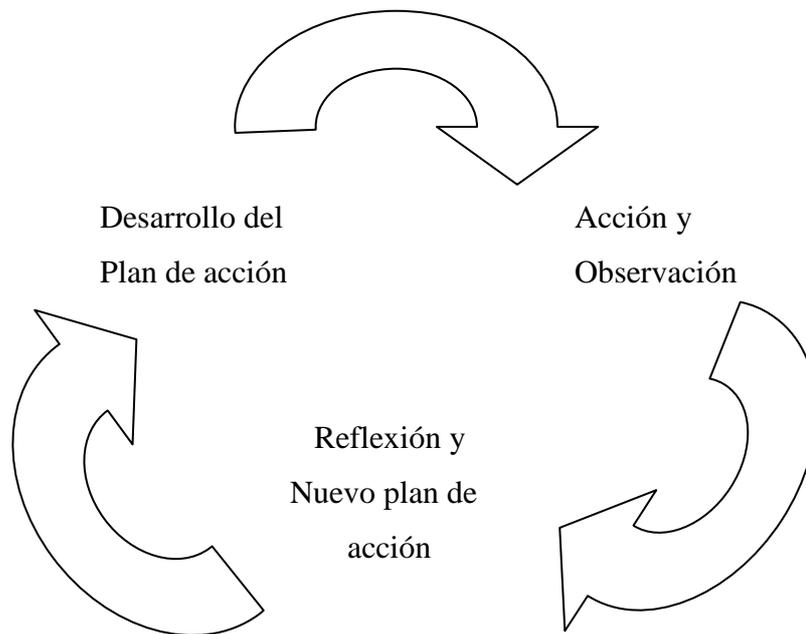


Figura 1 Proceso cíclico de la investigación-acción. Basado en Kemmis y McTaggart (1988)

a. Reflexión sobre la problemática:

En esta primera fase valoramos y reflexionamos sobre las necesidades y los problemas que podían surgir al encontrarnos en el aula con un niño con TEA. Decidimos abordarla y facilitar la inclusión a nivel social de este niño en diferentes contextos (aula y patio). Para favorecer su desarrollo dentro de sus limitaciones, nos adaptaremos a sus necesidades; al igual que lo hacemos con los otros veintiuno.

b. Planificación de las acciones a desarrollar:

Era evidente que, en base a la literatura revisada, tenemos que aplicar una metodología de aprendizaje cooperativo, ya que es la metodología que nos facilita la inclusión del niño con TEA. La mejor manera de favorecer la inclusión, colaboración e interacción es proponer actividades en las que participen todos los niños, por ello, contamos con el recurso didáctico más importante, el juego, y en concreto, el juego cooperativo, porque

éste nos permite una participación de todos y aportación en la medida de las posibilidades de cada uno.

c. Puesta en práctica y observación:

Los beneficios del aprendizaje cooperativo se optimizan con la aplicación de juegos cooperativos. Por lo tanto, llevamos a cabo sesiones de juego cooperativo a lo largo de la primera semana comprobando los avances conseguidos. Avances que se aprecian en la interacciones, tanto del niño con TEA hacia sus compañeros, como de sus compañeros hacia él, facilitando su inclusión y, por lo tanto, la cohesión del grupo.

Todo ello es recogido en el cuaderno de campo por parte de la tutora (maestra investigadora y autora de este TFM) y en las transcripciones entrevistas a personas relevantes; así como en grabaciones y fotografías. Incluso en una autoevaluación por parte de los alumnos, excepto el alumno con TEA.

Durante el proceso surgieron muchas dudas, entre ellas: si el juego cooperativo estaba convenientemente adaptado, si la imagen del juego (agente facilitador) (Schaeffer, Kollinzas y Raphael, 2005) complementado con signo y verbalización, era lo suficientemente significativo o si la frecuencia era la adecuada.

d. Sigüientes ciclos de investigación-acción

En las reuniones semanales, hemos hablado de dificultades (la tutora y las maestras implicadas en el proceso), aportando entre todas alternativas para buscar soluciones. Decidimos realizar cambios y suprimir algunos juegos que ya estaban programados. Por otra parte, se fueron eliminaron conductas que teníamos en el registro de observación porque desaparecieron (tirarse al suelo, morder o empujar), registrándose otras nuevas (miradas, interacciones, emisiones). A partir de todo lo expuesto, hemos emprendido la primera fase del segundo ciclo.

2.3. CONTEXTUALIZACIÓN

La investigación se lleva a cabo en la provincia de Segovia, concretamente en un CEIP. El centro cuenta con 25 unidades, 10 de ellas de EI (tres aulas de 3 años, cuatro aulas de 4 años y tres aulas de 5 años). Un patio de Educación Primaria y un patio de EI. Éste último con dos zonas diferenciadas: la zona de arena en la que encontramos toboganes, (uno de menor tamaño indicado para los más pequeños y otro más grande con rocódromo para los más mayores) que está rodeada de árboles de hoja perenne y de pequeño tamaño; y una zona más elevada, con árboles más grandes y un parterre con hierbas aromáticas. También hay un techado donde se realizan las filas y que se aprovecha para los recreos de los días lluviosos.

El centro cuenta con 40 profesores, entre ellos: dos maestras de PT de EI a media jornada, un profesor especialista de Audición y Lenguaje (AL; en adelante) que asiste al centro dos días y medio, y el equipo de Atención Temprana. El centro cuenta con jornada continua, servicio de comedor y madrugadores. La población se ha incrementado en los últimos años ya que es una zona cercana a la capital, con menor nivel adquisitivo. Son 365 niños de Primaria y 209 niños de infantil. Concretamente en el 2º nivel de EI (4 años), se encuentra el niño con TEA junto con otros 21 alumnos y cuya tutora es la autora del presente trabajo.

2.4. DESCRIPCIÓN DEL CASO Y ORGANIZACIÓN DE LA RESPUESTA

Después de la revisión teórica, concretamos la puesta en práctica de la misma, aplicando juegos cooperativos para mejorar la inclusión de un niño con TEA.

En primer lugar, hemos observado las características que presenta el niño con TEA de acuerdo al DSM-5 (2013). Posteriormente, hemos analizado en qué nivel se encuentra respecto al lenguaje, las relaciones sociales, la anticipación-flexibilidad y la simbolización. Para ello hemos tomado como referencia el Inventario del Espectro Autista (IDEA; en adelante) (Riviére, 2002).

A partir de estas valoraciones, hemos planteado una serie de actividades de aprendizaje cooperativo, para comprobar de qué modo estas actividades pueden mejorar la inclusión del niño con TEA en su grupo de clase y en el patio.

2.4.1. Características del niño con TEA

Javier (pseudónimo), es un niño de 4 años que fue diagnosticado con TEA en el año 2014 (con tres años), cuando iniciaba 1^{er} nivel del 2º ciclo de EI en un aula ordinaria.

Los rasgos que le definen de acuerdo con el DSM-5 (2013) son: deficiencias en la comunicación social y comportamientos restringidos y repetitivos, acompañado de déficit intelectual y deterioro del lenguaje, lo que da al caso una dimensión de severidad.

2.4.2. Evaluación del niño con TEA

Para poder observar cuál es el nivel en el que se encuentra Javier, vamos a utilizar el inventario de IDEA (Riviére, 2002), evaluando las cuatro áreas más afectadas del TEA. Es la manera de lograr que las actividades a realizar en el aula y patio de EI se adapten a sus necesidades. Las áreas evaluadas son: a) relación social, b) trastornos de comunicación y lenguaje, c) anticipación y flexibilidad y d) simbolización.

a) *Relación social.* Sus relaciones con los compañeros son infrecuentes presentando indiferencia hacia ellos y las existentes son inadecuadas, inducidas por situaciones que le incomodan (al sentirse agobiado). En el caso de los adultos, les acepta con relativa facilidad, demostrando en ocasiones sentimientos de afecto; aspecto que nos sorprende.

Muestra cierta empatía hacia una de sus compañeras de clase, en concreto, es una niña que tiene hermanos mayores pero no menores, aumentándose a lo largo del curso estas interacciones a otras alumnas con la misma tipología. A veces, muerde a sus compañeros o empuja sin motivo aparente, aunque estas conductas han ido disminuyendo a lo largo del curso.

Los compañeros de clase (que llevan con él dos cursos escolares) entienden que Javier es diferente y llegan a comprender que no se comporta como ellos. Javier presenta conductas repetitivas y no controla esfínteres.

b) *Trastornos de comunicación y lenguaje.* Javier no tiene lenguaje, en ocasiones, emplea para comunicarse jerga ininteligible, como “ag” “ai”. A veces se le escucha “mamamama” o “papapapa” pero no lo asocia con la persona. Comprende algunas órdenes sencillas, “a la alfombra”, “a la mesa”, “a merendar”. Javier no fija la mirada; la tiene suspendida

c) *Anticipación y flexibilidad.* Javier muestra un interés especial por tirar objetos al suelo y hacer ruido. No reacciona negativamente ante cambios imprevistos, aunque, muestra cara de sorpresa ante lo que es nuevo para él.

d) *Simbolización.* De acuerdo con el informe psicopedagógico realizado en el 2013, Javier tiene bajo nivel de atención y concentración, carece de motivación y juego simbólico, no imita y su ritmo de aprendizaje es lento. Responde positivamente a los refuerzos sociales y presenta buena actitud ante ayudas y apoyos.

2.4.3. Organización de la respuesta

Una vez conocidas las características de Javier, tratamos de dar una respuesta multidisciplinar, ya sea dentro o fuera del aula; contando también con el Equipo de Atención Temprana, que nos asesoró en todo momento para conseguir mejores resultados. Otro aspecto clave fue el apoyo recibido por la familia.

De acuerdo con la evaluación realizada, pondremos todos los medios a nuestro alcance para adaptarnos a sus necesidades. La intervención va destinada a:

- Aumentar y facilitar las interacciones con sus compañeros tanto en el aula como en el patio. Objetivo prioritario de nuestra investigación.
- Mejorar la intención comunicativa aplicando el Programa de Estructuración Ambiental en el aula para niños con autismo (PEANA) (De Dios, Domínguez,

Escribano Tamarit, 1990). Este programa favorece la comprensión del espacio y del tiempo mediante ayudas, tales como el uso de pictogramas (Sistema Pictográfico de Comunicación; SPC), fotografías, miniaturas, canciones, sonidos, etc. Estas ayudas mejoran la comprensión del entorno, anticipando las diferentes actividades, siendo muy adecuado para niños con TEA (Domínguez, Escribano y Tamarit, 1990) También se le da respuesta a sus necesidades mediante intercambio de imágenes (Picture Exchange Communication System; PECS) (Bondy y Frost, 1994).

2.4.4. Aspectos organizativos y metodología

Las necesidades que presenta Javier en el aula nos obligan a proponer una adaptación progresiva y continuada. La organización del aula permitirá el desarrollo de actividades adaptadas a las características personales de Javier, haciendo posible su participación y socialización. Ante la necesidad de la supervisión constante, contamos con la presencia de la maestra de Pedagogía Terapéutica (PT; en adelante) de EI durante varios periodos al día, que aplica la técnica del moldeado (Martos, 1989) para la puesta en práctica de los juegos.

Partiendo de las necesidades de Javier, aplicamos una metodología cooperativa, presentando sesiones cortas de juego. Cornago (2010) establece una estructura a seguir para trabajar el juego con personas con autismo

El juego será estructurado: Las sesiones de juego han separarse en partes pequeñas. Según Labrador y Cruzado (1993), esos fragmentos son eslabones en los que podemos descomponer la actividad a realizar.

Al iniciar el juego, le enseñamos una imagen del juego (agente facilitador, que se puede observar en el anexo 1), complementado con el signo (a jugar) (Schaëffer, Kollinzas y Raphael, 2005) y la verbalización. En un primer momento, el juego se realiza con un adulto que le moldea y le ayuda; para que posteriormente sean sus compañeros los que lo realicen. Esta situación despierta en ellos conductas de ayuda y cooperación, hasta lograr que Javier realice el juego sin ayuda, lo interiorice y se divierta ejecutándolo. Al terminar el juego se refuerza socialmente a Javier con aplausos y caricias.

Generalización/transferencia. El verdadero aprendizaje tiene lugar cuando Javier es capaz de trasladar las conductas adquiridas a situaciones nuevas y lejanas a la situación de aprendizaje (Beltrán, 1996). Estas conductas aprendidas en los juegos, queremos que las transfiera a otras situaciones y que sean sus compañeros los que le ayuden a participar en las tareas y actividades cotidianas de aula: repartir las fichas, pasar lista, quitarse y ponerse el abrigo o coger el almuerzo con algún compañero (ver anexo digital: videos 20 y 21 VFA). Reforzaremos sus logros de manera constante, en función de los resultados en situaciones diferentes a las del aprendizaje. La generalización en niños con este trastorno presenta dificultades, dada su inflexibilidad de pensamiento (Olivar, y De la Iglesia, 2011). Es por ello que hablamos de transferencia.

2.4.5. Organización espacial

Uno de los objetivos es anticipar lo que va a ocurrir por medio de claves visuales, esto facilita que Javier se sitúe en el espacio y en el tiempo.

Cada actividad tiene su espacio y Javier identifica claramente lo que debe realizar en cada uno. El apoyo visual, con la foto de la actividad (juego cooperativo) o persona con la que va a realizar dicha actividad (maestra de psicomotricidad, PT o AL) le ofrece anticipación y facilita la comprensión. Estas claves visuales se encuentran en el aula y por el centro.

2.4.6. Organización temporal

Al querer favorecer la inclusión de Javier, saldrá del aula lo menos posible. La ausencia del aula se realiza para ser atendido por:

- a) El profesor de AL, durante 3 sesiones de media hora a lo largo de la semana, de las cuales hay alguna que realiza conjuntamente con el grupo.
- b) La maestra de PT entra en el aula durante 2 horas diarias y 3 sesiones de media hora en el aula de apoyo con niños de otras clases.

- c) La intérprete de signos viene durante dos horas semanales para trabajar con Javier de manera individual, centrándose en el aspecto comunicativo (utilizando habla signada de Benson Schaëffer), continuado en el trabajo de la familia.

2.4.7. Puesta en práctica

Los juegos aplicados en esta intervención han sido los publicados en los estudios de Garaigordobil (2007). Para su puesta en práctica, hemos realizado una adaptación de los mismos, elaborando una imagen identificadora de cada uno (agente facilitador), complementado con signo y verbalización (Schaëffer, Kollinzas y Raphael, 2005). Estamos de acuerdo con Cuxart (2000) en que este tipo de apoyos son efectivos, debido a las capacidades viso-espaciales que presentan los niños con este trastorno. Debemos tener en cuenta, al presentar la información del juego, que no podemos mostrarla con elementos discordantes (ya que presentan focos de atención idiosincráticos); es decir, no puede haber elementos distractores, ya que prestan atención a aspectos que pueden ser poco relevantes (Cuxart, 2000). A partir de aquí, le invitaremos a participar en el juego cooperativo.

Para conseguir los objetivos establecidos previamente, se proponen cuatro sesiones de juego, en las que se observará la interacción de Javier con el resto de sus compañeros.

Se les explica que, durante un tiempo, vamos a jugar a juegos que se llaman juegos cooperativos y que son mágicos y muy divertidos. Éstos tienen unas reglas muy especiales. Garaigordobil (2007) apunta las siguientes:

- Todos participan y nadie sobra, porque para poder jugar y pasarlo bien necesitamos a todos.

- Nadie puede perder ni ser eliminado.

- No queremos ganar, sino ayudar y colaborar para llegar a una meta entre todos.

Se situará a Javier en un grupo de tres-cuatro niños (equipo rojo), con el objetivo de que todos jueguen y participen activamente (Pujolàs, 2012). Para favorecer la interacción de

Javier, se le situará, en principio, junto a una de las compañeras de grupo que más “empatía” muestra con él (compinche empático) (Olivar y De la Iglesia, 2011).

Antes de comenzar la sesión de juego la maestra de PT de EI (si está presente en ese momento) anticiparán al niño lo que va a pasar, enseñando una imagen relativa al juego que vamos a realizar (anexo 1) complementado con signo y verbalización (Schaëffer et al., 2005).

A continuación, exponemos las sesiones de juego en la tabla 3. El desarrollo de los mismos puede verse en los (anexos 2, 3, 4 y 5)

Tabla 3 Organización de las sesiones de juego. Adaptado de Garaigordobil (2007)

Sesión	Temporalización del juego	Objetivos generales
S.1	Éste es mi amigo	Comunicación y conducta pro-social.
S.2	Los fantasmas	Comunicación y conducta pro-social.
S.3	Parejas de baile	Comunicación y conducta pro-social.
S.4	Traineras	Comunicación y conducta pro-social.

2.4.8. Familia

La implicación de los padres es total y absoluta, facilitando y apoyando en todo momento el trabajo escolar, aspecto que repercute favorablemente en el niño. La comunicación diaria se hizo imprescindible, contando con la agenda de comunicación (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicaped Children, TEACCH, 2007), donde se apuntan todas las observaciones o aspectos significativos que suponen un avance. La propuesta que hacemos a la familia es la repetición en casa de las diferentes actividades y juegos, para lograr la asimilación y normalización por parte del niño.

2.4.9.Comunidad educativa

Dentro de la comunidad educativa, todos aquellos que intervienen en la educación de Javier, deben seguir una misma línea de trabajo. En el centro escolar, el tutor es quien realiza las labores de coordinación y todos los que participan en el proceso de aprendizaje de Javier tienen conocimiento de la intervención que vamos a llevar a cabo. Trabajaremos en la misma dirección, unificando criterios para mejorar los resultados. Sus aportaciones enriquecerán y darán más solidez a nuestra investigación (maestra de psicomotricidad, maestra de inglés, maestra de apoyo a EI).

La participación de otras entidades, en este caso la Asociación Alanda (a la que pertenece la intérprete de signos), proporciona a Javier apoyo en el aspecto comunicativo. Dicha asociación conoce el programa de intervención que se está llevando a cabo en el aula y en el patio, en el que colabora para lograr mejores resultados.

2.5. SELECCIÓN MUESTRAL Y ACCESO AL CAMPO

Uno de los objetivos de este trabajo es mejorar la inclusión de Javier, en el aula y en el patio de EI. Por ello, las características de este estudio hacen que no se hable de muestra sino de caso. En este estudio contaremos con un grupo de personas que no sólo son los alumnos, sino también los informantes.

Según hemos dicho antes, el presente TFM parte de la observación en el aula de EI; las relaciones entre los distintos alumnos y el modo de interactuar entre ellos. La investigación se ha desarrollado concretamente en un aula de 4 años, que cuenta con 22 alumnos, uno de los cuales presenta TEA. Después de la observación previa, desarrollamos la intervención con una metodología basada en el aprendizaje cooperativo, desarrollando conductas pro-sociales mediante la aplicación de juegos cooperativos.

Algunas características individuales de alumnos como género, edad y si cuentan con hermanos o no, nos aportan información sobre la autodeterminación del grupo hacia el alumno con TEA (figuras 2,3 y 4).

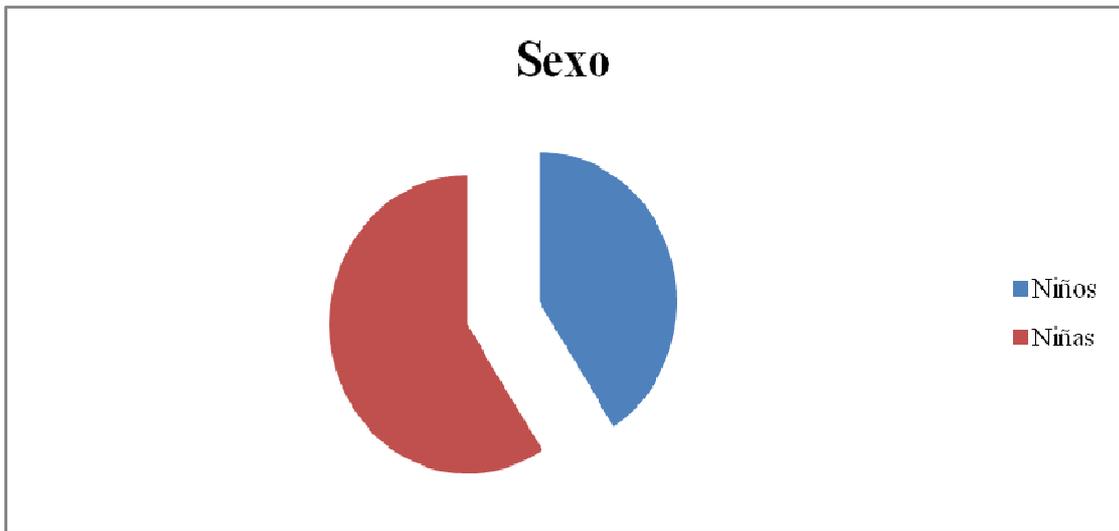


Figura 2. Sexo de los alumnos de 4 años

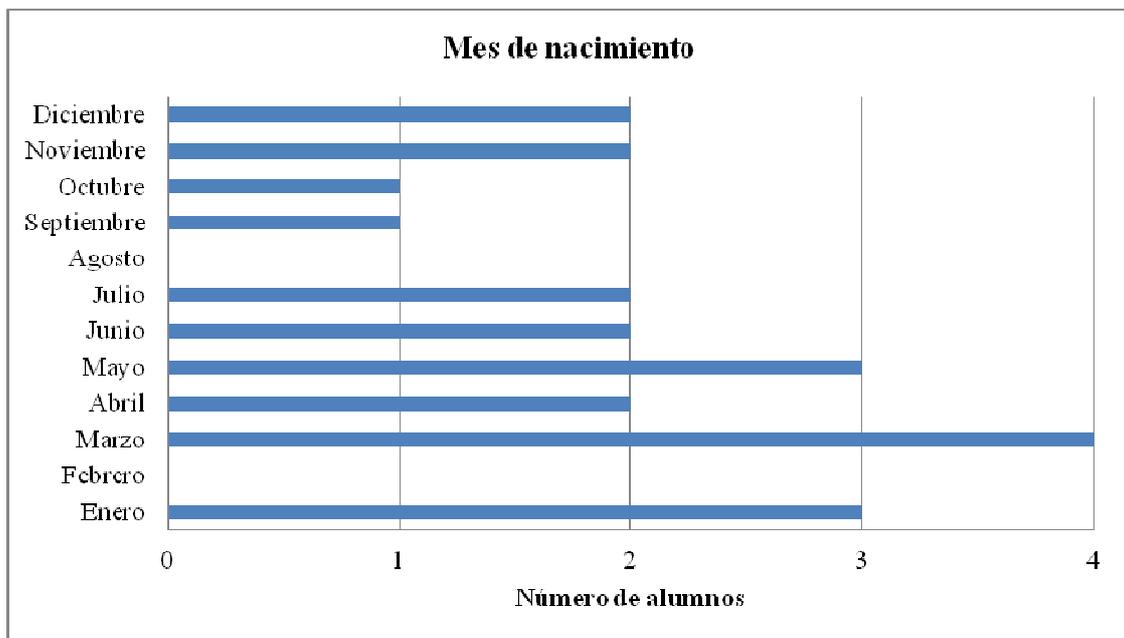


Figura 3. Mes de nacimiento de los alumnos de 4 años

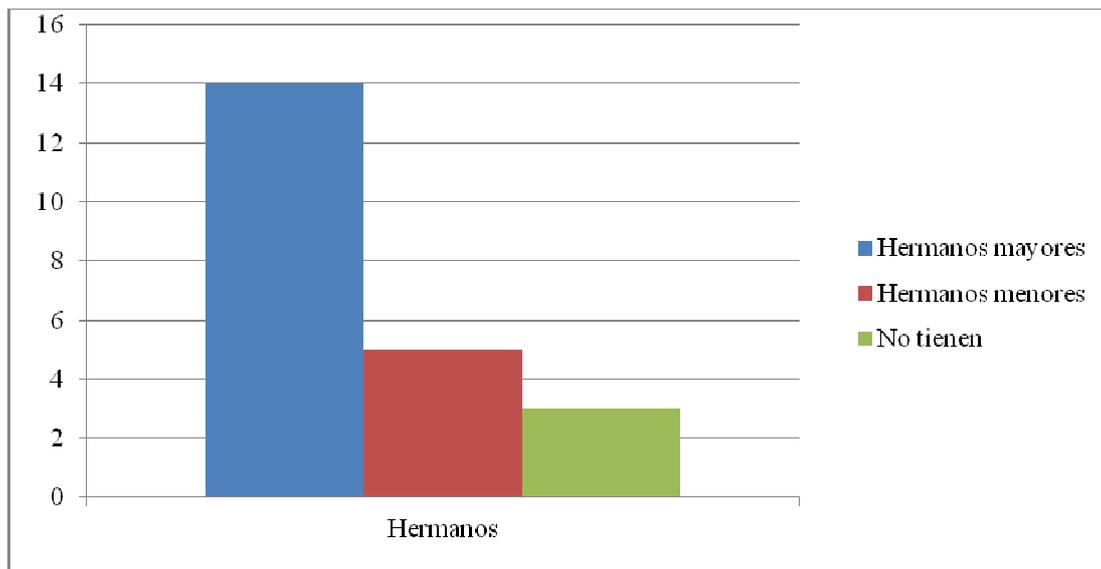


Figura 4. Alumnos del aula de 4 años con hermanos mayores, menores o sin hermanos.

Esta autodeterminación hacia Javier viene marcada por aspectos como el género, siendo las niñas las que más interaccionan con él y dentro de este grupo las más mayores. Curiosamente, podemos apreciar que son las que tienen hermanos mayores y no pequeños.

Respecto al acceso al campo, al ser la investigadora la tutora del aula de 4 años, no hemos tenido la necesidad de realizar el proceso de acercamiento al centro, pero sí el diálogo con los distintos agentes educativos del mismo. Expusimos al Equipo Directivo del centro nuestra propuesta de intervención a la que no puso ninguna objeción. Al contrario, ellos mismos aportaban datos a la misma. Los padres también fueron informados de la investigación de la que eran objeto de estudio sus hijos, asegurándonos de que tomaran una decisión libre sobre su participación en el proceso de la investigación.

2.6. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

Después de la inmersión en el campo, donde vamos a realizar la intervención, realizaremos la recogida de datos para el análisis. De acuerdo con Albert (2007):

[...] En el enfoque cualitativo, la recolección de datos ocurre completamente en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes, e implica dos fases o

etapas: inmersión inicial en el campo y recolección de los datos para el análisis.
(p. 231)

En nuestro caso concreto, la recolección de datos lo llevamos a cabo durante tres meses, utilizando diversos instrumentos y técnicas de recogida de datos que posteriormente nos han permitido triangular (Guba, 1993). Por suerte, al estar inmersa en el contexto que hemos investigado, el nivel de confianza entre investigadora y participantes ha permitido poder contar con datos valiosos sin limitación temporal. La información recogida ha sido la que más nos aportaba para nuestra investigación. Es el caso de los aprendizajes emergentes, tales como: la inclusión de Javier, interacciones realizadas en el aula y patio y conductas pro-sociales despertadas y generalización/trasferencia. Esta información ha sido recogida a través de múltiples técnicas vinculadas a los instrumentos elaborados para recoger la información.

Los instrumentos empleados son: a) diario del investigador, b) entrevistas realizadas a personas relevantes, c) cámara digital y d) ficha de autoevaluación compartida y dialogada por parte de los alumnos, a excepción del alumno con TEA.

a) *Diario del investigador.* Este instrumento nos ha permitido registrar, todo aquello que sucedía durante las sesiones de juego, dando especial importancia a las conductas por parte del alumno con TEA (anexo 6) y en sus compañeros (anexo 7); así como, generalización/transferencia a otras situaciones de aula y patio. El diario se realizó durante los tres meses que duró la intervención.

b) *Entrevistas.* En primer lugar realizamos un esquema con los temas a los que debemos dar respuesta de acuerdo con los objetivos planteados.

Continuamos con la elaboración de una lista de preguntas relacionadas con la investigación de manera que, de acuerdo con los objetivos planteados y las categorías seleccionadas, nos quedaran unas posibles preguntas para nuestra entrevista (anexos 9 y 10).

Estas entrevistas han tenido una estructura en base a toda aquella información relevante que queríamos obtener de los diferentes entrevistados. Se trata de encuentros cara a cara

entre el entrevistador y sus informantes (Taylor y Bogdan, 1987). Hemos creado un listado de los conceptos más importantes para nuestra investigación: aprendizaje cooperativo, inclusión, juegos cooperativos, conductas pro-sociales y generalización/transferencia. Para Bisquerra (2004) el momento de preparación es la primera fase en la que debemos plantearnos los objetivos que queremos conseguir con la elaboración de la misma. Además, debemos tener claro para su elaboración, a quien van dirigidas las entrevistas, para poder escribir las preguntas a realizar o las palabras claves (según sea el tipo de entrevista a realizar). Por último, pensaremos el modo en el que se van a llevar a cabo las entrevistas, si van a realizarse de manera telefónica o presencialmente (anexo 9 y 10).

La selección de los entrevistados no fue un problema. Las personas que entraban en el aula y conocían el trabajo que estábamos realizando, o aquellas que conocían la trayectoria del alumno con TEA desde años anteriores (como es el caso de la orientadora de Atención Temprana), fueron los elegidos.

La entrevista se realizan de manera presencial, en distintos lugares del centro como: el aula de apoyo de EI, aula del Equipo de Orientación, aula de EI de 4 años. Las grabaciones han sido registradas mediante grabadora de voz durante aproximadamente 20-25 minutos.

c) *Cámara digital (fotos y videos)*. Otros instrumentos de incalculable valor para la recogida de información, es la fotografía y las grabaciones digitales. Es evidente que ambos instrumentos nos van a dar más consistencia a los registros realizados en el cuaderno del investigador y a las transcripciones de las entrevistas.

Las fotografías se realizaban durante las sesiones de juego, captando instantes en los que aparecían esas conductas inadecuadas (en un primer momento), para captar posteriormente aquellas más apropiadas (tanto en el alumno con TEA como en el resto de los compañeros).

Captábamos también momentos en los que observábamos, conductas pro-sociales por parte de los compañeros y conductas de no rechazo por su parte. Así, como la

participación progresiva en las actividades programadas durante el día. Nos damos cuenta de que él es consciente de que se le está grabando o fotografiando (mira a la cámara) (anexo fotografías y grabaciones digitales).

d) Ficha de Autoevaluación compartida y dialogada. Después de la realización de varias sesiones del juego, se desarrolla una asamblea en la que los alumnos aportan sus opiniones acerca de los diferentes juegos aplicados (si les había gustado, si se lo habían pasado bien, etc.) La elaboración de la ficha de autoevaluación se realizó con la finalidad de obtener información por parte de nuestros alumnos respecto a la ejecución de los juegos cooperativos. Esta cuestión nos hizo plantearnos el cómo la íbamos a elaborar (ya que son niños de 4 años que aún no saben, en algunos, casos leer o escribir). Las preguntas se realizan a modo de imágenes o figuras que ellos pueden asociar a lo que queremos preguntarles (anexo 11).

Los instrumentos anteriores nos han permitido desarrollar las siguientes técnicas: a) observación participante y no participante c) entrevistas realizadas a personas relevantes d) fotografías y grabaciones digitales de las sesiones de juego e) autoevaluación compartida y dialogada por parte de los alumnos; excepto Javier.

a. Observación participante

La observación participante, según Albert (2007):

Se trata de una técnica de recolección de datos que tiene como propósito explorar y describir ambientes [...] [...] implica adentrarse en profundidad, en situaciones sociales y mantener un rol activo, pendiente de los detalles, situaciones, sucesos, evento e interacciones”, añade que “su propósito es la obtención de datos acerca de la conducta a través de un contacto directo y situaciones específicas. Es la técnica más empleada para analizar la vida social de los grupos humanos. (p. 232)

El problema inicial fue definir qué conductas queríamos observar, ya que, no teníamos limitación temporal y hay muchas situaciones sociales que se dan a lo largo del día en un aula, que nos hubiera gustado registrar. Así que, las marcamos previamente. Nuestra

intervención, por tanto, ha consistido en observar las sesiones de juego tal y como ocurrían en el aula y las interacciones en el patio. Todo ello fue anotado en el diario de campo generado por la maestra-tutora que, según Zabalza (2008), es el documento donde los profesores recogen todas sus opiniones sobre lo que está sucediendo en sus clases. Estas observaciones se han realizado en dos direcciones:

a. En relación con Javier. Observamos cómo se desenvolvía dentro del grupo y concretamente en la realización de las sesiones de juego. Nos centramos en los siguientes aspectos (Anexo 6):

- Participación de Javier en el juego.
- Se tira al suelo.
- Intención comunicativa (mira a sus compañeros, emite sonidos...).
- Contacto físico (se deja coger de la mano, se deja abrazar...).

*b. En relación con el resto del grupo .*La observación iba encaminada a registrar conductas que los niños mostraba hacia Javier, centrándonos en las siguientes (Anexo 7).

- Participan en el juego
- Conductas pro-sociales hacia el niño con TEA (le ayudan si se tira al suelo, a levantarlo, no le dejan que se suelte de la mano, le guían en el juego...).
- Interacciones hacia Javier (incluyéndole en el juego).
- Diálogos, conflictos y forma de solucionarlos (asamblea final).

Dichas observaciones fueron contrastadas con las aportaciones de la maestra de PT de EI, que entraba en el aula para realiza las sesiones de juego, con el fin de moldear o guiar a Javier.

Después de registrar las experiencias educativas en el cuaderno de campos son analizadas y compartidas (Smyth, 1991).

b. Entrevistas

Gracias a la elaboración de las preguntas de la entrevista, pudimos recabar la información que precisábamos para dar respuesta a nuestras preguntas y validez a nuestra investigación. Para Bisquerra (2004), el momento del desarrollo de la entrevista es el momento fundamental del proceso pues, durante éste, se recogen los datos con los que se van a trabajar. El clima que se crea durante la realización de la misma, es de gran importancia, debiendo presentar una actitud positiva de escucha ante las posibles respuestas que podamos obtener. La presentación de la entrevista y del entrevistador explicando el objetivo de la misma, tiene gran importancia, ya que de ese modo el entrevistado se relaja y el ambiente que se crea es más distendido. Además, debemos guardar la información obtenida ya que, ésta es necesaria para realizar la investigación y no podemos retener toda la información que nos faciliten en la memoria.

En una última fase, valoramos la realización de las entrevistas desde su inicio.

c. Fotografías y grabaciones digitales de las sesiones de juego.

Antes de iniciar la investigación, tuvo lugar una reunión en la que se les informó a las familias sobre la finalidad, riesgos, beneficios y alternativas de la presente investigación. Todas ellas nos dieron el consentimiento para la captura de imágenes y grabación digital en referencia a la investigación.

El análisis de los mismos se llevó a cabo a través del programa Atlas.ti, relacionándolos con las distintas técnicas utilizadas. Las imágenes para su uso en investigación tienen el potencial de mantener elementos que, de otra manera, podrían haber sido olvidados o simplemente pasar inadvertidos por no ser foco de análisis (Ramallo y Roussos, 2008).

Gracias a esta técnica, hemos podido observar y corroborar los datos recogidos mediante la aplicación de otras técnicas.

d. Autoevaluación compartida y dialogada.

Después de la realización de varias sesiones del juego, se tomaron imágenes digitales que visionamos. Posteriormente, realizamos una asamblea en la que aportamos nuestras opiniones referentes a los juegos (si nos había gustado, si se lo habían pasado bien etc.). (anexo 12). Estas aportaciones las trasladamos a la ficha de autoevaluación, valorando nuestra conducta individual en el juego y la de los demás. Para cumplimentarla, han escrito el nombre de los niños que han participado o no y que han cumplido las normas o no (como hemos mencionado, esta ficha no se realiza por el alumno con TEA, pero sí que es incluido cómo uno más en la valoración). Por ello, hemos preferido no mostrar las fichas realizadas, para mantener el anonimato (anexo 11).

2.7. ANÁLISIS DE DATOS

Una de las tareas más arduas y, a la vez, más atractivas en el proceso de la investigación cualitativa, es el análisis de los datos. Llevamos a cabo un análisis inductivo ya que hemos seguido un diseño de investigación flexible, comenzando con interrogantes para llegar a teorías (Taylor y Bogdan, 1987). Para ello, hemos elegido el análisis inductivo de datos cualitativos basándonos en Shaw (1999). En la Tabla 4, presentamos el proceso de análisis inductivo de datos:

Tabla 4 Proceso de análisis inductivo de datos. Adaptado de Shaw (1999)

Planteamiento del problema, preguntas y objetivos
Revisión de la literatura
Obtención de los datos
Transcripción de los datos
Análisis global

Nos planteamos en este apartado analizar los datos obtenidos mediante los distintos instrumentos y técnicas seleccionadas, centrándonos en la transcripción de los datos y el análisis global.

a. Transcripción de los datos.

Después de la etapa anterior hemos realizado la transcripción de la información y debido a su cantidad, hemos optado por resumirla o simplificarla, de manera que podamos trabajarla y organizarla mejor. La clasificación de la información se realiza mediante categorías (Stake, 1998). Estas categorías de análisis parten de los objetivos de la investigación y, a través de ellas, intentamos dar respuesta a los mismos. Las categorías seleccionadas para la investigación son:

- Educación inclusiva
- Aprendizaje cooperativo.
- Juegos cooperativos.
- Conductas pro-sociales.
- Generalización/transferencia.
- Cohesión del grupo.

En la Tabla 5, exponemos nuestras categorías de análisis en relación con los objetivos propuestos.

Tabla 5 Categorías de análisis

OBJETIVOS	CATEGORÍAS
1.- La práctica del aprendizaje cooperativo como alternativa metodológica para conseguir la inclusión de un niño con Trastorno de Espectro Autista, en un aula y patio de EI.	Educación inclusiva Aprendizaje cooperativo
2- Evolución de las conductas pro-sociales y generalización/transferencia a otras situaciones, después de la aplicación de juegos cooperativos	Juegos cooperativos Conductas pro-sociales Generalización/transferencia Cohesión del grupo

Este proceso de clasificación lo realizamos con el programa informático Atlas.ti, ya que es un recurso que nos permite trabajar con mucha información y clasificarla sin problemas. Todas las transcripciones, fotografías y grabaciones digitales fueron procesadas mediante este programa. Sin embargo, el diario del investigador se analizó de forma manual de acuerdo con las mismas categorías.

b. Análisis global

Para el análisis global la información, hemos utilizado códigos que, para Deslauriers (2004), son símbolos que aplicamos a un grupo de palabras para identificarlas y clasificarlas, obtenidas mediante entrevistas, observaciones o cualquier otro medio. La utilización de los códigos facilitará la identificación de los informantes y el instrumento mediante el cual aportó esa información. Para el análisis hemos realizado la siguiente codificación que mostramos en la Tabla 6:

Tabla 6. Codificación de los instrumentos utilizados

Instrumento		Código utilizado	
Diario de campo del investigador		D1	
Entrevista PT de EI		EPT	
Entrevista maestra de apoyo de EI		EA	
Entrevista orientadora del centro		EO	
Entrevista interprete de signos		EIS	
Ficha de observación maestra de ingles		FI	
Ficha observación maestra de psicomotricidad		FPS	
Ficha de observación maestro de Audición y lenguaje		FAL	
Fotografías aula	Fotografías patio	FA	FP
Grabaciones digitales de aula	Grabaciones digitales de patio	VA	VP
Asamblea. A cada participante se le atribuye un número identificativo, coincidente con el orden de lista		AS	

2.8. ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo con Sieber (2001) “resolver el problema ético es una parte integral de un largo y con frecuencia, altamente ambiguo rompecabezas que debe ser resuelto en el mismo proceso de la investigación” (p. 13).

En nuestro proceso de investigación aparecen cuestiones éticas que deben tenerse en cuenta, sobre todo cuando se trata de una investigación en las que participan personas. La finalidad de la investigación es la distribución de los resultados, por ello hay que actuar durante todo el proceso con responsabilidad. Por tanto, antes de iniciar nuestra investigación tuvimos en cuenta algunas cuestiones siguiendo los consejos de código BERA (2011), tales como:

Acceso al campo. Esta acción fue sencilla ya que en el centro donde se lleva a cabo la investigación es el centro de trabajo de la tutora-investigadora.

Consentimiento informado. Nos hemos asegurado de que los padres de los niños tomen una decisión libre sobre la participación de los mismos en el proceso de la investigación. La provisión de información sobre la finalidad, riesgos, beneficios y

alternativas de la investigación han sido imprescindibles para este consentimiento (Anexo 13).

Anonimato. Durante la investigación el nombre del centro se ha omitido al igual que el de los niños dándoles en el caso del niño con TEA (Javier) y su compinche empático (Sofía) un nombre ficticio. Y el resto de los alumnos se identifican con un código. AS y el número ordinal de la lista de la clase. Las imágenes tomadas también han sido pixeladas. Algunos videos grabados (confidenciales) no tienen voz por la misma razón.

Confidencialidad. La información producida en el curso de la investigación, y los resultados obtenidos, se dieron a conocer a los padres, en una reunión como deferencia a su participación. Previamente se solicitó autorización a los padres o tutores legales de los alumnos para la realización y utilización posterior de fotografías y grabaciones digitales (Anexo 14). Pretendemos que el anonimato proteja la identidad de las personas participantes en el estudio, así como la información revelada por cada uno de ellos.

2.9. CRITERIOS DE RIGOR

Para que una investigación tenga rigor científico tiene que ser de calidad. Ésta es una de las premisas que el investigador se plantea durante toda la investigación. Para ello ha de cumplir unos criterios que de acuerdo con de Guba (1993) son: a) credibilidad, b) transferibilidad, c) dependencia, d) confirmabilidad.

Credibilidad

Según Castillo y Vásquez (citado en Salgado, 2007):

La credibilidad se logra cuando el investigador, a través de observaciones y conversaciones prolongadas con los participantes en el estudio, recolecta información que produce hallazgos que son reconocidos por los informantes como una verdadera aproximación sobre lo que ellos piensan y sienten. (p.165)

Para conseguir la credibilidad en nuestra investigación hemos realizado observaciones casi a diario, estas observaciones tenían lugar tanto en el aula como en el patio. Siendo

recogidas en el diario de campo y contrastadas con la maestra de PT de EI, para hacer más objetivos los resultados. Las fotografías y grabaciones digitales (autorizado previamente por parte de las familias) recogen los comportamientos y conductas de los alumnos al realizar los juegos cooperativos en el aula y juegos en el patio. Otras conductas recogidas son las generalizaciones o transferencias a otras situaciones. Todo ello nos ayuda en nuestra práctica diaria, identificando situaciones que desarrollan positivamente la inclusión y las conductas pro-sociales. Las nuevas circunstancias hacen que la investigación tome nuevos itinerarios como resultado del feedback generados por los participantes.

Todo ello nos ofrece información suficiente que podemos contrastar y comparar (al ser recogidas desde diferentes ámbitos y con diferentes técnicas e instrumentos), otorgando credibilidad a nuestras interpretaciones. A partir de aquí, surge el concepto de triangulación, considerado como la utilización de diferentes métodos, observadores, materiales, para afianzar el rigor, a cualquier investigación (Denzin y Lincoln 1998).

Transferibilidad

Se trata en primer lugar de conocer si, los resultados obtenidos son relevantes para el contexto en el que se han llevado a cabo y por otra parte si se pueden aplicar a otros contextos (Castillo y Vásquez, 2003).

Para conseguirlo, hemos recogido información relacionada con los temas de nuestra investigación: inclusión, Trastorno de Espectro Autista, aprendizaje cooperativo, juegos cooperativos, conductas pro-sociales y generalización/transferencia. Por otra parte, hemos definido tanto en la introducción como en la metodología, el contexto en el que se ha llevado a cabo nuestra investigación, de manera que, se pueda comparar con otros contextos de características similares, aportando los resultados como avance en la práctica diaria a otros profesionales de la educación; lo que denomina Stake (1995). “generalización experiencial”

Dependencia

Si recogemos datos similares y analizamos de la misma manera, generamos resultados equivalentes. Las amenazas a este criterio, por tanto, pueden ser los sesgos que el propio

investigador pueda introducir durante la recogida y el análisis, o bien, porque solo disponga de una sola fuente de datos (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Para afianzar este criterio utilizamos diferentes métodos de recogida de datos, contado con observadores externos.

Confirmabilidad

Debemos registrar todas las decisiones e ideas que nos surgen en la investigación, así, otro investigador podrá seguir nuestro camino, de manera que, después de examinar los datos pueda llegar a conclusiones similares a las nuestras (Castillo y Vásquez, 2003). Para ello hemos descrito densamente el contexto donde el fenómeno fue estudiado, las características y la evaluación de Javier; así como la tipología de sus compañeros.

CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis se presenta mostrando, en primer lugar, las observaciones realizadas antes de la intervención, así como el concepto que tienen los informantes de educación inclusiva y aprendizaje cooperativo. Seguidamente, se muestran las conductas emergentes después de la aplicación de los juegos cooperativos seleccionados. Para terminar, elaboramos una comparación de nuestro caso con otros y una reflexión por parte de las personas entrevistadas respecto a los juegos cooperativos como favorecedores de la inclusión.

3.1. PRIMERAS EXPERIENCIAS. ANTES DE LA INTERVENCIÓN EN EL AULA Y EN EL PATIO

Iniciamos nuestra investigación comprobando cómo se desarrollan las relaciones interpersonales entre los alumnos en distintos contextos (aula y patio).

Se aprecia que no hay un rechazo general hacia Javier. Sin embargo, no todos le buscan. Hay niños y niñas que su intromisión les incomoda y en ocasiones lo demuestran.

Se observan otro tipo de conductas de protección hacia él por parte de niñas que tienen hermanos mayores y no pequeños. Concretamente hay una niña, Sofía (pseudónimo), que le busca, le besa, e interacciona con él con más frecuencia que las demás y de manera espontánea.

No se produce la interacción hacia sus compañeros de aula, él es el que suele rechazar. Únicamente acepta el contacto físico siempre que él quiera y sólo con Sofía. Estas observaciones las exponen en las entrevistas, tanto la maestra de PT de EI, como la maestra de apoyo de EI:

Antes de la intervención, en el primer trimestre, bastantes niños rehuían de Javier o le rechazaban a la hora de que él se acercaba a darles un abrazo. Hay algunos que le ignoran y he visto conductas [...] y comentarios de algunos niños [...] ellos [...] ya se empiezan a dar cuenta de que el niño [...] no es como ellos. (EPT)

Es un niño que no interacciona con los demás y hace lo que quiere, si le obligas a hacer la actividad se enfada y se tira al suelo. Está en su mundo. (EA)

Por otro lado, Javier es muy selectivo en sus relaciones sociales, con lo cual, también él con el grupo aula va a ir hacia su figura que es Sofía, (AS11) o incluso (AS2). (EPT)

En el recreo, Javier no suele interaccionar, se encuentra deambulando de un lado a otro y, en ocasiones, se queda con la mirada sostenida observando cualquier cosa:

En el recreo suele estar solo, va por ejemplo corriendo y se para sin ninguna finalidad, no inicia ninguna interacción. (EO)

A veces se queda ensimismado mirando a la luna o a los aviones que pasan. (D1)

Estas conductas pueden apreciarse en él en los anexos digitales (Anexo videos: 1VP y 2 VP).

Es evidente que el patio es un lugar donde se debería trabajar las interacciones de la misma manera que en el aula:

En el recreo creo que, todavía queda un largo camino para que la inclusión o para que la integración sea efectiva, porque creo que igual habría que trabajar dentro del aula actividades que Javier necesita no sólo estar en el aula sino que fuera de las paredes del aula; en este caso el recreo, en el cual, él también tiene que estar integrado. (EPT)

3.2. CONCEPTO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

En general, todos los entrevistados comprenden el concepto de inclusión, algunos claramente como alternativa a la integración, mientras que otros, únicamente en un sentido opuesto al de exclusión:

[...] Que no se tenga que adaptar una persona a los demás, sino que todo el contexto, el entorno de esa persona, esté preparado para adaptarse a esa persona [...]. En el caso de Javier, se trata de qué los demás formen parte de su vida, la inclusión es todo en conjunto y Javier también tiene que aceptar a los demás. (EIS)

Podemos apreciar que algunos entrevistados nos dan una definición muy extensa respecto al concepto de inclusión. Es el caso de la orientadora del centro, apuntando que en un aula ordinaria las interacciones van a ser más enriquecedoras para todos:

Después de la integración, el paso ha sido la inclusión, ahora se considera que cualquier niño, tenga las dificultades que tenga, pueda beneficiarse de estar en un entorno normalizado, ya que el tipo de interacción que va a hacer, va a ser más enriquecedora y al contrario, Javier, aporta a los otros beneficios de ver la diferencias como ventaja. (EO)

La educación inclusiva no solo implica la aceptación de Javier por parte de sus compañeros, haciéndole partícipe de sus vidas; sino que Javier también incluya y acepte a los demás. La experiencia de los niños que conviven con Javier va a ser mucho más enriquecedora y no van a tener dificultades para adaptarse a situaciones en las que, puedan encontrar en un futuro a niños con necesidades:

La experiencia de los niños que conviven con Javier, va a ser mucho más enriquecedora y van a mirar de otra manera a los niños “diferentes”, y esa experiencia solo se puede alcanzar en aulas inclusivas. (FAL)

La LOE en su artículo 71.1 afirma que, la escolarización de estos alumnos en unidades o CEE, solo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas adecuadamente en un centro ordinario.

La inclusión en los centros ordinarios requiere unos apoyos necesarios. Gotti (2002) afirma que incluir no es únicamente “llevar” al alumno con NEE junto con desarrollo típico a un aula ordinaria; sino que debemos contar con el apoyo necesario para su desarrollo.

Teniendo en cuenta las singularidades de cada uno y basándonos en las investigaciones llevadas a cabo por Barbosa (2002), podemos afirmar que, los niños con deficiencias incluidos en aulas ordinarias, presentan un progreso académico y social más grande que otros niños con las mismas necesidades que trabajan en clases especiales:

Ha sido un acierto que esté en un centro ordinario. Esto es lo que se recomienda. Se recomienda desde infantil la escolarización en centros ordinarios, En casos de grado de afectación grande, solo se considera mejor opción la EE. Pero por norma y legislación, los niños en EI tienen que estar en centros ordinarios siempre, es verdad que, se deben tener los apoyos necesarios para que la respuesta educativa sea la adecuada y haya una auténtica inclusión. No es tener al niño y ya. (EO)

El autismo tiene unas características propias, de manera que, para conseguir el éxito en su desarrollo integral, es preciso contar con una instrucción individualizada (Barton, Lawrence y Deurloo, 2012):

Para que verdaderamente se beneficie de esa modalidad de escolarización, deben tener los apoyos necesarios. Como principio la escolaridad ordinaria en EI y excepcionalmente en casos muy puntuales en centros de EE (EO).

Como inconveniente, los grupos deben ser más reducidos para que la inclusión fuera más efectiva. O bien, que hubiera un profesional de apoyo dentro del aula permanentemente, por ejemplo, para que fuera más sencillo hacer desdobles dentro del aula, o una dedicación más individualizada en determinados momentos, en situaciones muy puntuales. (EO)

Son muchos los autores, entre ellos Ovejero (1990), los que relatan como incide los aprendizajes cooperativos en el desarrollo integral de estudiantes con discapacidad integrados en aulas ordinarias.

3.3. CONCEPTO DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

En general, tienen una idea de lo que es el aprendizaje cooperativo. Algunos tienen un concepto más amplio, pero todos coinciden en la responsabilidad que tienen cada uno de los participantes al ser parte integrante de un grupo:

El aprendizaje cooperativo es trabajar por grupos para conseguir un mismo objetivo. El objetivo final es intentar realizar la actividad propuesta conjuntamente. En este aprendizaje están implicados procesos como el éxito, la resolución pacífica de conflictos, puesta en común de ideas, la toma de decisiones [...]. (EPT)

Bajo mi punto de vista, creo que es un aprendizaje conjunto en el que todos tienen el mismo fin y todos se tienen que ayudar para conseguir los mismos conocimientos o conseguir los mismos objetivos de forma conjunta. (EA)

Tengo una idea, creo que es la organización dentro de una clase donde el grupo se autoayuda, por decirlo de alguna manera ¿no? Entre los mismos niños se echan una mano para conseguir algo concreto o [...]. (EO)

Los alumnos no sabían qué era eso de aprendizaje cooperativo. Iban teniendo su propio concepto a medida que participaban activamente en juegos cooperativos. Cuando les dijimos las normas que regían los juegos, empezaron a comprender el concepto de “aprendizaje cooperativo”.

Se trata de que los alumnos trabajen juntos e interaccionen para completar la inclusión del alumno con dificultades, maximizando su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

Las investigaciones realizadas por parte de autores como Omeñaca y Velázquez (2004) y Pérez (2005) reflejan los beneficios que conlleva la práctica de este tipo de aprendizaje cooperativo para favorecer la inclusión de niños con dificultades.

3.4. APLICACIÓN DE JUEGOS COOPERATIVOS

En un principio, nos planteamos ocho juegos tomados de Garaigordobil (2007) para ponerlos en práctica, sin embargo, el tiempo nos hace reflexionar y admitir que no pueden ser más de cuatro los que apliquemos en la intervención. Poniendo en práctica el proceso cíclico de la investigación-acción.

Pudimos observar que, en los juegos *este es mi amigo*, *los fantasmas*, *baile de parejas* y *traineras*, Javier respondía muy bien, ya que no tenían un grado elevado de dificultad. El resto de los juegos los descartamos, debido a que son más complejos, exigen mayor interacción y más autonomía:

Tanto la evitación del contacto social, como el carácter inadecuado de muchas aproximaciones sociales, pueden explicarse por la carencia de una Teoría de la Mente; ambas características se deben a que no comprende lo que piensan, sienten o desean las otras personas. (Baron-Cohen, Leslie y Frith, citado por Villamizar y Borbolla, 1993)

Parece que el juego en sí es un recurso didáctico apropiado para favorecer las relaciones interpersonales. En concreto, los juegos cooperativos van a potenciar el aprendizaje de los niños con TEA; siempre que estos juegos sean muy pautados según apuntan la orientadora y la maestra de apoyo:

Por supuesto que, él tiene que aprender a jugar, *si no me enseñas a jugar lo que voy a hacer es tirar las cosas, morderlas o chuparlas*. Él necesita aprender a jugar. Creo que este tipo de juegos son los que favorece la inclusión, ya que tiene ese componente sensorio-social que es el más básico y que luego habrá que ampliar en dificultad. Todos los juegos ayudan mucho a niños con TEA para conseguir mejores interacciones posteriores. Es el recurso didáctico por excelencia, igual que el cuento. El primer juego [...], esos juegos de corro son muy importantes. Al principio muy pautado; que es primero y que viene después. El juego le va a dar otra dimensión de aprendizaje y como recurso es muy potente. (EO)

Pienso que este tipo de juegos van a mejorar las conductas y el desarrollo de todas las personas tengan problemas o no, es decir, van a mejorar la inclusión y a la vez la cohesión del grupo. (EA)

Los niños con TEA tienden a ejecutar su propio juego obsesivo y con estereotipias. Desconocen los modelos del juego. Según el programa de Habilidades Sociales de la Asociación Alanda, estos niños necesitan que les demos ideas y estrategias de diversión; es decir, un guion para enseñarles a jugar e imaginar (moldeado), beneficiando así su desarrollo (Escribano et al., 2014).

Concretamente a un niño con TEA, hay que enseñarle a jugar, porque el juego no deja de ser la puerta de entrada a las relaciones sociales. Se puede caer en el error de que, demos por hecho que, las conductas que presenta Javier de rechazo (los empujones, mordiscos...) los acusemos a las características propias del trastorno y no nos paramos a pensar que, igual esa es su forma de interacción con los demás. Lo que pasa es que nadie le ha enseñado a interactuar de manera correcta. Por ejemplo, cuando empuja a algún compañero o le muerde, yo creo que es su forma de decir: ¡ehhhh, que estoy aquí! (EPT)

Estas conductas pueden observarse en los anexos digitales (Anexo de videos 3.1 VA y 3.2 VA).

3.4.1. Conductas iniciales en la aplicación de los juegos cooperativos

Iniciamos el primer juego formando un círculo y explicando que es un juego mágico en el que *todos ganamos*, pero para ello *todos tenemos que participar y ayudar* a los compañeros si lo necesitan.

Se aprecian conductas por parte de Javier como: tirarse al suelo, falta de interacción con sus compañeros, ausencia de intención comunicativa y rechazo mediante empujones o indicios de morder. No participa en el juego, ni tiene intención:

El primer día 09/01/15, se le inició con tutorización por parte de la PT de EI, situándole al lado de su amiga Sofía. Se tiraba al suelo repetidamente, se le

incorporaba para que continuara el juego, ya que no sabía lo que había que hacer. (D1)

Estas conductas pueden verse en el anexo digital (Anexo videos: 4.1, 4.2, 5 y 6 VA).

En las primeras sesiones no participa en el juego, ni se observa ningún tipo de interacción por su parte. (EPT)

La presencia de una persona que haga de guía, ya sea la maestra, su compinche empático o paulatinamente todos los compañeros del aula, facilita la participación activa del alumno y la interacción entre iguales:

En los juegos planificados, se ha mantenido en su posición constantemente, aunque no sabía lo que tenía que hacer, le moldeaba la maestra de PT o bien sus compañeros, sin quejarse en ningún momento. (EPT)

Las fotos de los juegos pueden observarse en el anexo digital (Anexo de fotos: 1, 2,3 y 4 FA.).

Para llevar a cabo los juegos necesitamos *agentes facilitadores* (Del Pozo Chavez y Del Pozo Chavez, 2013). Estos agentes serán visuales y los complementaremos con signo y verbalización (Schaëffer et al., 2005) (Anexo 1), brindando a Javier la mayor información sensorial posible:

Antes de iniciar el juego, le enseñamos la imagen y le hacemos el gesto de jugar, es la manera que tenemos de anticipar lo que va a pasar, él lo mira, y lo retira con su mano. Parece que ya se ha enterado. Sin embargo, ya hay situaciones en las que no hace falta decirle con gestos lo que vamos a hacer, el va imitando y con un poco de ayuda ya sabe lo que toca. (D1)

A medida que pasa el tiempo, vamos introduciendo otros juegos y podemos comprobar cómo se va modificando la actitud de Javier respecto a su implicación en los mismos.

3.4.2. La inclusión de Javier mediante juegos cooperativos

La inclusión del Javier se muestra muy positiva, habiendo dejado de realizar determinadas conductas inapropiadas en las primeras cuatro semanas del programa de intervención. Esta perspectiva es ratificada tanto por la tutora, como por parte de la maestra de PT de EI:

Las conductas que inicialmente observamos con frecuencia como: tirarse al suelo, falta de interacción con sus compañeros, ausencia de intención comunicativa y rechazo mediante empujones o indicios de morder, van desapareciendo a lo largo de la tercera semana. (D1)

Es evidente que Javier tiene sus preferencias y es capaz de seguir con la mirada a un compañero determinado para cogerle o empujarle, llamando su atención y que se dé cuenta de que Javier está ahí:

Javier hoy no se ha tirado al suelo, claro que estaba agarrado de la mano de la “seño” y si hacía intención de tirarse; le moldeabas. También he observado como persigue a un niño constantemente, no le pierde ojo, hasta que le coge. Le sigue con la mirada. (EPT)

Observación que puede verse en el anexo digital (Anexo videos 7 VA).

Hemos podido observar que se acerca a sus compañeros para abrazarles, a su manera y ellos cada vez se quejan menos. (D1)

Poco a poco vamos retirando el apoyo de la tutora, hasta conseguir que se sitúe en cualquier lugar del corro, con cualquiera de sus compañeros. Suele emitir sonidos de agrado y las conductas inapropiadas van desapareciendo:

Luego cuando la “seño” se va retirando, Javier se mantiene sin tirarse, agarrado de Sofía y otro compañero. Observamos en las últimas sesiones que, no le incomoda dar la mano a cualquiera de ellos, manteniéndose en el corro sin tirarse al suelo, llegando a moldearle en caso necesario. (EPT)

En otras situaciones, él es el que determina al lado de quien quiere estar. (D1)

En ocasiones, emite sonidos durante el juego y mira al compañero que tiene al lado. (D1)

Esta conducta de autodeterminación por parte de Javier, se ha recogido en el anexo digital (Anexo videos 8 VA).

A medida que Javier interioriza la actividad de juego que previamente le hemos anticipado, desaparecen las conductas que interfieren en la realización de las sesiones de juego. Si bien, es verdad que aún intenta preservar su espacio y en ocasiones lo hace notar

A partir de la cuarta semana las conductas de morder y empujar han desaparecido casi por completo, en ocasiones puntuales, cuando le agobian, tiende a empujar como forma de comunicar que están invadiendo su espacio. (EPT)

Los niños comprenden y ven que Javier es diferente, pero le acepta cómo es y entienden que no sepa jugar, e intentan ayudarlo en todo momento. También entienden que no hable y ellos se esfuerzan por hacer signos que él poco a poco va entendiendo:

Los niños saben que Javier tiene que aprender unas cosas que ellos ya saben. Muchos se preguntan ¿por qué hace o no hace?, ¿Por qué habla o no habla? Pero ellos ya saben que le estamos enseñando a jugar o que está aprendiendo a hablar... ¿sabes? Al principio hay que explicarles, pues que, Javier no sabe hablar y que le enseñamos a hablar con signos y que Javier tampoco sabe jugar y hay que enseñarle. Pero bueno, creo que hay que seguir trabajando. (EIS)

Le aceptan tal y como es, le incluyen, ven que hay diferencias pero se han adaptado a ellas. Esas diferencias no significan que sea diferente para los compañeros, le ven uno más [...]. (EPT)

La convivencia con alumnos con discapacidades como comenta Gotti (2002), no es el único requisito para la aceptación de estos niños. Tienen que aprender a relacionarse con sus iguales compartiendo espacios y tiempos (Stainback y Stainback ,1999).

3.4.3. Mejora de la socialización

La propuesta cooperativa provoca en Javier mayores posibilidades para interactuar. Esto muestra cómo el alumno con TEA, a través de las actuaciones planificadas, mejora la socialización. Observaciones realizadas tanto por la maestra de apoyo como por la intérprete de signos:

[...] Y sobre todo en cuanto a socialización ha ampliado su círculo de amistades a otros niños, niños de otras clases con los que trabaja fuera del aula. (EIS)

Ahora, Javier ha avanzado muchísimo a nivel social, él antes evitaba el contacto con otros compañeros, incluso cuando se acercaban a darle un beso o un abrazo. No le gustaba y ahora es al revés, él es el que demanda esos abrazos. Se pone contento cuando ve a los compañeros, por ejemplo, cuando sale al aula de apoyo y ve a los compañeros con los que trabaja, o venimos de ella y viene directamente a Sofía. Socialmente sí que se ha notado avances en Javier en el grupo aula. (EPT)

En el anexo digital (Anexo fotos 5 FFA), puede observarse, como Javier da la mano al compañero con el que trabaja en el aula de apoyo.

Socialmente, Javier es un miembro más del grupo, él es querido y admitido por sus compañeros. Están pendientes de él en cada momento, para ellos Javier sencillamente, es más pequeño y hay que cuidarle:

A nivel social creo que, el avance ha sido positivo y de hecho creo que, si les dices que a Javier le vas a cambiar de aula, yo creo que les daría una gran pena, ¿sabes?, porque le tienen tan [...] están tan pendiente de él que [...] enseguida te dicen: “oye que está Javier comiendo [...]”, o “Javier se escapa”, o “está [...]”, o “que hoy no ha venido”. Llevan desde E.I. de 3 años conviviendo con él. Ellos saben que tienen que tener más cuidado con él. Igual que los que tienen hermanos pequeños pues con Javier es parecido. (EPT)

Las manifestaciones de Javier hacia sus compañeros se han modificado, siendo él, el que se acerca más a sus compañeros y les increpa, llamando su atención para que jueguen con él. Cuestión que no les molesta a sus compañeros:

Si que he visto que a Javier no le molestan tanto los niños, que los primeros días se agobiaba más y a lo mejor se enfadaba con los niños que venían a cogerle. También he visto como ahora son más niños los que se acercan de manera espontánea a él. (EA)

Se acerca más a los demás, no le molesta su compañía, aumentando las interacciones tanto en el aula (más frecuentes), como en el patio y tanto en adultos como en niños sean compañeros de su grupo o no. (D1)

En el anexo digital (Anexo videos: 9 y10 VA y Anexo fotos: 6 FA) pueden observarse las conductas de acercamiento y de aprecio hacia sus compañeros.

Las interacciones son cada vez más frecuentes, tanto con adultos como con sus compañeros de aula o fuera de aula. Javier no rechaza a sus compañeros, al contrario, les busca y les ofrece abrazos y besos. Creemos que el cambio ha sido evidente:

A nivel social, se ha visto en Javier una gran evolución tanto hacia los niños, como hacia los adultos, a los que se encuentra en los pasillos, tolerando muy bien el contacto con ellos. Su tendencia es mucho a dar el abrazo y el beso tanto dentro del aula como fuera; eso sí que lo generaliza. Y aunque no somos personas de su círculo de confianza, Javier acepta y demuestra esos signos de cariño besándote, abrazándote, y llamando tu atención con emisiones. Puedo apreciar una relación entre la mejora de habilidades sociales y la metodología que se está utilizando. (EO)

Todo ello, se traduce en que Javier puede permanecer al lado de sus compañeros sin ningún problema, realizando las ruinas o actividades del día a día:

Javier, permanece sentado en la silla con sus compañeros o en la asamblea, incluso hay momentos en los que, en pequeño grupo les incita a jugar al pilla-pilla, juego que los demás aceptan sin ningún reproche. (D1)

Puede observarse a Javier con sus compañeros en la asamblea o incitándoles para que jueguen con él al juego del pilla-pilla en el anexo digital (Anexo videos: 11 y 12 VA).

Le costó entrar en las rutinas, situaciones y nuevas que se le demandaban, no le dejábamos hacer lo que a él le gustaba (tirar cosas de manera repetitiva), y eso le incomodaba. Él se resistía tirándose al suelo, gritando y dando manotazos. Pero poco a poco comprobamos que estas conductas de daban con menos frecuencia:

Al comenzar el colegio, deambulaba sin ninguna funcionalidad por la clase y cogía objetos tirándolos de manera repetitiva. (D1)

Inicialmente, se enfadaba cuando se le iniciaba en rutinas diarias como sentarse en la asamblea, en la mesa con sus compañeros, en el reparto de materiales o cuando tenía trabajar, todo eso le incomodaba. Él se resistía, ponía a gritar y a llorar, incluso a veces salía corriendo y se tiraba en la alfombra. Ahora los enfados son más cortos y menos frecuentes. (EPT)

Después de repetir y moldear las conductas que queremos desarrollar en Javier, observamos tanto la maestra de PT como la tutora, que Javier no necesita moldeado y que lo hace sin ningún tipo de ayuda:

En algunos momentos no necesita apoyo o moldeado sabe lo tiene que hacer (se levanta de la asamblea y se pone en corro para cantar la canción de “buenos días” con sus compañeros), sentarse en la mesa cuando es la hora de trabajo en mesa, sentarse en la asamblea y permanecer en ella cada vez más tiempo [...] (D1)

[...]Si, he visto avance en el niño mediante muchas repeticiones en los juegos, por ejemplo, ya sí que lo hace el solo, yo creo que ha avanzado. (EA)

3.4.4. Cambio de actitudes por parte de sus compañeros

La buena predisposición de Javier hacia sus compañeros está desarrollando un cambio de actitudes por parte de estos; ahora no tienen miedo a ser rechazados, por eso, las interacciones hacia Javier son más frecuentes:

Antes de comenzar este tipo de actividades cooperativas, era complicado que los compañeros interaccionaran con él espontáneamente. Por parte de Javier, también era imprevisible su respuesta, pero la aplicación de estos juegos nos sorprendió. (D1)

Ellos saben que estos juegos cooperativos son mágicos y tiene que participar todos, solo así todos ganaremos. Es por ello que, enseguida buscan a Javier si ven que se queda rezagado, le guían, o le animan a participar. (D1)

Los niños no muestra rechazo a la hora de realizar los juegos, ya que han aprendido que la forma en la que Javier se relaciona es utilizando (ya solo en ocasiones) los empujones o amago de mordiscos:

En el juego “baile de pareja”, le eligen sin ningún reparo, si es verdad, que son las niñas con hermanos o hermanas mayores y sin hermanos pequeños, las que le buscan para bailar. (D1)

Le veo bastante evolución a Javier en cuanto a los niños y en cuanto a él. A él le cuesta un poquito más, lo que te conté el otro día de AS2, que le quería abrazar y le arañaba sin querer y eso pero [...] una vez que se lo explicabas ya lo entiende y quieren ayudar y a partir de que los niños comprenden porque a veces les empuja, araña o tira del pelo. Pero le veo muchísimo mejor, abrazando dando besos, un poquito a su manera también. (EIS)

En el anexo digital (Anexo videos: 13 y 14 VA) pueden apreciarse estas conductas, en esta ocasión eligiendo al mismo niño (AS2).

En ocasiones, empuja o pellizca a los compañeros y atienden a su respuesta. Si se apartan, él insiste. (FI)

Los propios compañeros se dan cuenta de que Javier tiene que llamar la atención de alguna manera, y como no sabe hablar pues [...]:

- Si tú no hablaras ¿cómo le dirías que te mire o que quieres jugar con él?
(D1)

- Le daría [...] pues no sé. (AS2)
- Pues esa es su manera de decirte que está ahí, que le hagas caso, que te quiere, que eres su compañero y que le mires (silencio). (D1)

Todos ellos tienen claro que las conductas de Javier son las que ellos tenía de pequeños por lo tanto la conclusión a la que llegan es que “Javier es pequeño”. Así que lo aceptan y esperan todos los días a que se haga un poco más mayor:

Es que [...], Javier es pequeño (AS2, AS3, AS11, AS13, AS19)

Estos cambios de actitudes se observan a partir de la interiorización de las reglas de los juegos cooperativos, que nos indican que: *todos ganamos, si todos jugamos*. Estas actitudes se ven en principio a nivel juego, transcribiéndose después a otras situaciones en las que Javier es ayudado y moldeado. Observaciones realizadas por la tutora y maestra de apoyo de EI:

Yo sí que veo que, constantemente se acerca a los niños y los niños se acercan a él. En todo momento están muy pendientes de él y le ayudan, porque saben que no puede hacerlo solo [...]. En algunos momentos, si hay que ir al baño o hay que salir fuera, sí que decimos a algún niño: “coge a Javier”, pero normalmente es de forma espontánea. (EA)

Al entrar en el aula llego tarde y yo estaba hablando con una compañera, Sofía, sin que nadie le dijera nada, le quitó el abrigo y se fue con él a colgarlo, cada vez admite más a esta compañera, aunque a veces demanda mi presencia para realizar la acción con ella, poco a poco nos vamos retirando. (D1)

Podemos observar que Javier, cada vez presenta más autonomía en actividades que ya tiene interiorizadas:

En los juegos cada vez tiene más autonomía y nos vamos retirando para que juegue sin ayuda con sus compañeros. (D1)

Son muchas las situaciones en las que los compañeros ven las limitaciones de Javier y la respuesta inmediata es prestarle ayuda:

-Hoy al sentarlo en la mesa, su compañera AS3; que tiene hermana mayor, le dio el cuaderno suyo para que pintara, y le mostro la imagen de las pinturas. (D1)

-Hoy en la asamblea se levantó Sofía, le pregunte que dónde iba y me dijo que a por papel para limpiarle los mocos a Javier. (D1)

-En la mesa jugando con el juego de meter pinchos en un agujero, AS2 le ayudaba y se los daba para el que él los metiera. (D1)

-Cuando es la hora del recreo y AS3 le acerca la merienda. (D1)

-Cuando nos vamos a casa AS11 alcanzándole la mochila. (D1)

Imágenes que pueden apreciarse en anexo digital (Anexo videos 15 VA, 16 VFA y Anexo fotos: 7 FA y 8 FA).

También podemos apreciar esta ayuda en otras situaciones fuera del aula; como es la clase de psicomotricidad, donde no dudan en animarle para que haga el corro. Los compañeros saben que tienen que buscar estrategias para atraer a Javier a que permanezca con ellos. Cada vez permanece más tiempo con los niños. Observación aportada por la maestra de psicomotricidad:

Hoy en la clase estábamos haciendo un juego de corro y salió corriendo, AS2 fue detrás de él y le decía: “vamos Javier”, a lo que Javier le respondía con el gesto de empujar y aleteando las manos. Así que AS2 dijo: Javier, ¿a que no me pillas? y fue detrás de él. (FPS)

A la vez que, la relación con sus compañeros mejora, la tutora y la maestra de PT de EI, observan una mayor participación de las sesiones, lo que promueve un mayor aprendizaje. Las actividades que se realizan a partir de estos juegos en los que

participan todos, se aprecian más interacciones y conductas pro-sociales por parte de los compañeros hacia Javier y una actitud más entusiasta en él mismo:

La participación se promueve porque en principio se le moldea por parte de la maestra de PT de EI. (D1)

Podemos comprobar que él ya ha interiorizado los juegos y los realiza sin ningún problema, es evidente también que, los niños conocen sus limitaciones y las normas de los juegos, por ello, ante cualquier conducta o comportamiento no adecuado le ayudan y le moldean:

En el juego *este es mi amigo* ya no necesita apoyo lo hace él solo. En cuanto ve a los niños que se colocan, él se pone de pie y da la mano a los compañeros que tenga a su lado. (D1)

Hoy hemos realizado el juego de *los fantasmas* y casualmente yo me retire, lo hicieron ellos solos, es decir, sin ningún tipo de apoyo. Ha conseguido estar en el corro hasta contar 12. Luego ha salido corriendo. Salen todos corriendo, él también sale corriendo y el juega al pilla-pilla con cualquiera, no sabe en qué consiste el juego. Bien por su permanencia en el círculo. [...]. (D1)

En ocasiones, Sofía se pone a su lado, pero en otras son otros compañeros los que se ponen a su lado. Sí ven que no sale corriendo le cogen y le llevan con los demás. (D1)

En este video (Anexo videos: 17 VA) puede apreciarse cómo Sofía le intenta llevar a los demás:

El juego de *traineras* con la pelota le encanta, lo hace muy bien, apenas tuvimos que moldearle, solo en las dos primeras sesiones y luego intentar que no se saliera de la fila, pero los compañeros le moldean perfectamente, [...] cuando coge la pelota se la quedársela entre las piernas, él sabe que se la vamos a quitar así que se la guarda. Y en cuanto nos despistamos la tira. ¡Vaya pieza! Llego a aguantar 5 series. (D1)

Javier estuvo con AS3 en el juego de *traineras* y le sirvió de ayuda para realizar el juego de forma correcta. AS3 le moldeaba. (EPT)

En el anexo digital (Anexo videos: 18 y19 VA) puede observarse como le moldea AS3.

Con el juego *parejas de baile* al principio le molestaba que le agarraran para bailar pero luego se dejaba coger de cualquiera de sus compañeros para moverse con la música. (D1)

Imágenes de juego que se pueden visionar en el anexo digital (Anexo fotos: 9 10, 11 y 12 FA).

Observamos que Javier tiene el modelo interiorizado, ya sabe lo que tiene que hacer y lo ve como una rutina, algo normal dentro de ese contexto y en esa situación, sin necesidad, incluso de moldear:

Todo lo que sea rutinario es positivo para Javier, eso hace que, él lo vea como normal, es decir, llegar aquí al aula y realizar los juegos frecuentemente, hace que él [...] lo ves como algo [...] como una dinámica del día a día en el aula (EPT)

Los tiempos en los que no participa, suponemos que es porque no sabe lo que tiene que hacer, y hace lo que sabe hacer: conductas estereotipadas o tirarse al suelo. Esto lo hemos podido comprobar en el inicio de las sesiones, por lo tanto, es importante no tener tiempos largos de espera con Javier. Observación aportada por la tutora:

En otra ocasiones se aburría, había momentos largos de espera, por ello responde mejor en los juegos donde no hay prácticamente que esperar. (D1)

Comprobamos que al incorporar el elemento gráfico (agente facilitador), apoyado con signo y verbalización (Schaëfferet al., 2005), Javier va interiorizando los juegos, su participación es activa y sabe lo que tiene que hacer, dónde y cuándo.

3.4.5. Conductas pro-sociales

El juego cooperativo no sólo es una práctica motriz, sino que, presenta retos que han de ser solucionados, estos retos pueden ser una fuente de conductas pro-sociales, no solo en la realización de juegos, sino en otras situaciones del aula y patio, como lo afirman: la intérprete de signos, la maestra de apoyo y la tutora:

[...] nunca ha habido un rechazo hacia él, aunque le ignoraban en ocasiones. Ahora están más pendientes de él: que no esté solo, que no se tire al suelo durante los juegos... (EIS)

Las conductas pro-sociales se observan en los compañeros, pero la intérprete de signos afirma que, también pueden interpretarse estas conductas en Javier, al menos de manera inicial desde el momento que él admite a sus compañeros y no les rechaza:

Y de Javier hacia el grupo también, antes de la intervención pasaba un poco más, pero ahora cada vez, ves “conductas pro-sociales” en él. No es que ofrezca cooperación o ayuda a los demás, pero les provoca para jugar, para estar más con ellos, quiere acercarse. Y el hecho de que no rechace a los demás, que no les empuje o muerda, eso lo interpreto como conducta pro-social, teniendo en cuenta las limitaciones de Javier. (EO)

A partir de la intervención, han mejorado las conductas tanto Javier hacia ellos y al revés. Se deja guiar más por los niños, deja que se acerquen más y no se agobia tanto como hace un mes. (EA)

Imágenes que se observan en el anexo digital (Anexo fotos: 13 FA).

Otra observación aportada por la maestra de apoyo coincide en el inicio de conductas pro-sociales por parte de Javier, no porque les busque para ayudarles, sino porque les busca demandando afecto:

Yo veo de ellos hacia Javier, que han despertado conductas pro-sociales, pero veo también de Javier hacia ellos. Creo que es un niño que busca afecto y apego de las persona, no les busca a ellos para ayudarles porque evidentemente

no lo hace, pero si se acerca a ellos para tener ese afecto. Sería el inicio de esa conducta pro-social. Y creo que el aprendizaje cooperativo, es bastante bueno para desencadenar este tipo de conductas. (EA)

Estas conductas pro-sociales despertadas en sus compañeros han permitido la transferencia a otros espacios y una mayor inclusión de Javier:

Los compañeros con el paso del trimestre se han dado cuenta de las limitaciones de Javier. El desarrollo de las sesiones de juego cooperativo han despertado en ellos conductas pro-sociales, estando muy pendientes en todo momento de que Javier sea participe en todas las actividades: asamblea, juegos cooperativos, música, bailes, carreras en el recreo [...]. Pero no solo en las actividades o rutinas de clase sino en situaciones en las que tiene que desarrollar su autonomía (quitamos el abrigo, cogemos el bocadillo de la percha, vamos en la fila...), porque ellos también saben que Javier no les va a pedir ayuda, así que ellos se la prestan de manera altruista. (D1)

Imágenes en anexo digital (Anexo videos: 20 y 21 VFA).

3.4.6. Transferencia positiva en el aula y en espacios menos estructurados

Los resultados muestran una transferencia positiva entre lo realizado en las sesiones programadas de juegos cooperativos y otras situaciones de aula:

Hemos pasado de jugar al lado de mis compañeros en el juego *este es mi amigo* (juego de corro), a cantar la canción de buenos días en corro sin tirarse al suelo:

Hoy hemos bailado la canción de “buenos días” y hemos hecho un círculo, le cogemos y baila con nosotros, no se tira al suelo y parece que sabe lo que hay que hacer, es un rato muy corto y lo vamos consiguiendo. Habitualmente se tiraba en el centro, se tiraba al suelo aun agarrándolo de las manos, o se quedaba ensimismado en la imagen y sonido de la PDI. (D1)

Canción y corro de buenos días en el anexo digital (Anexo videos: 22 VA).

Si lleva soporte visual se engancha a la actividad y muestra señales de agrado participando en el baile con movimientos de brazos y sonidos guturales. Si la canción cambia, él también cambia, mostrando sus preferencias por determinados ritmos. (FI)

Hemos pasado de jugar a los fantasmas a permanecer en pequeño grupo en la alfombra e incitar a los compañeros a jugar al pilla-pilla:

Él va realizando poco a poco las actividades e gran grupo y de pequeño grupo con su equipo, y en cuanto tiene el momento intenta salir corriendo detrás de alguno. El otro día en el circuito, a su equipo le tocaba jugar a la oca, él incitó a un compañero para jugar y salió corriendo detrás de él. Las interacciones son cada vez más frecuentes y los compañeros las aceptan muy bien. (D1)

El aprendizaje adquirido durante la realización de las sesiones cortas de juego, podemos observarlas en otras situaciones o actividades de aula: pasar lista, juego de las barajas, rincones, música, reparto de material:

La participación la asamblea es tal que, cuando Javier es el jefe también le moldeamos para que ponga la fecha. (D1)

Durante la asamblea jugamos a las barajas, actividad en la que Javier participa, a su manera. En cualquier caso, cada vez permanece más tiempo y participa más. Y lo más importante, sin moldear.

Participa en la asamblea como uno más, permanece sentado como todos, tiende a salir corriendo a veces, pero enseguida Sofía va en su busca. Coge su tarjeta para jugar a las barajas. En ocasiones, va con su compañera empática a colocar la tarjeta.

Imágenes en el anexo digital (Anexo videos: 23.1 y 23.2 VA).

Cuando estamos en la asamblea jugando a las barajas, permanece sentado como sus compañeros con la tarjeta en la mano, e incluso hay días que se levanta

“imitando” al compañero con la intención de colocar la tarjeta, aunque no la llega a colocar en su lugar. (D1)

Imágenes en el anexo digital (Anexo videos: 24.1 y 24.2 VA).

Podemos deducir que hay una transferencia no solo a otras situaciones parecidas al juego, sino a otras actividades en las que tiene que permanecer con sus compañeros realizando las rutinas de aula. La realización de las sesiones cortas de juego ha permitido el acercamiento a los compañeros y por eso podemos observar a Javier en otras situaciones o actividades de aula.

Rutinas como pasar lista, en la que inicialmente fue moldeado por la maestra de PT. Posteriormente fue dirigido por su compinche empático y finalmente él intento pasar lista en solitario. ¡Aprende rápido!:

Sofía me dijo: “señor hoy es el jefe Javier”.

“Muy bien” - conteste yo-, “pues a pasar lista”.

Sofía le cogió de la mano y con la varita mágica iban pasando lista, en ocasiones se giraba para comprobar que el niño que nombraba estaba, a lo que Javier “imitaba”, permaneció todo el tiempo pasando lista. Hubo un momento en el que él busco la mirada y aprobación de su compañera. (D1)

Cuando llego el momento de los rincones le vi cogiendo la varita él solo y daba en los nombres, queriendo pasar lista. (D1)

Imágenes observadas en el anexo digital (Anexo videos: 25.1, 25.2 y 25.3 VA).

En las sesiones de música también es capaz de estar al menos un tiempo realizando la actividad que se preponga, en el caso del masaje lo hizo muy bien. (D1)

Imágenes en el anexo digital (Anexos 26 VA).

Nos cuestionamos si es capaz de imitar, hay situaciones en las que no se le ha moldeado, si bien es cierto que, él visualiza la acción todos los días. En ocasiones, nos sorprende realizando la actividad que han realizado sus compañeros:

Le di la varita mágica para ver qué hacía, se puso a dar en la cabeza a sus compañeros como si estuviera contando (D1).

Imagen en el anexo digital (Anexo fotos: 14 FA).

Apreciamos que interioriza que jugar implica unas normas y unos turnos. En principio, en los juegos iniciados en el aula y también en otros juegos que puedan surgir en otros espacios y con otras personas:

Cuando juega con otros niños tanto en clase, cómo en el recreo, hay que guiarle a respetar turnos. (EIS)

Las observaciones realizadas por el maestro de AL, nos aportan que, en Javier se puede apreciar una iniciación en el respeto de turnos, sobre todo con la pelota:

Jugamos con la pelota y va respetando los turnos, me la tira y se la tiro, a veces la tira pero no a mí, la lanza, pero iniciamos otra vez la actividad. (FAL)

En otras situaciones, también se aprecia este respeto de turnos, es el caso de la maestra de PT de Primaria, y la maestra de PT de EI. Ellas afirman que, efectivamente, no solo solicita la realización de la actividad sino que, respeta el turno en la realización de la misma:

Cuando me ve por el pasillo me pone las manos y yo le doy tres palmadas en las manos y le digo: “ahora tú” y le coloco las manos y me da tres palmadas. (PT)

Imágenes en el anexo digital (Anexo videos: 27 VFA).

Cuando quiere masaje, hace el signo de masaje y después de darle el masaje, le ofrezco el masajeador para que me dé a mí el masaje. Me da el masaje y me

ofrece el masajeador en la mano para que yo le vuelva a dar el masaje. Respeta turnos. (EPT)

Hemos observado que también lo hace con algún compañero, es el caso de AS2, con el que tiene una afinidad especial. Cuando quiere masaje, lo pide mediante el signo y juega con él a dar masajes, apreciación realizada por la tutora:

También lo hace con AS2 transfiriendo lo que ha aprendido con la maestra de PT a otra persona, es este caso su compañero de mesa. (D1)

Imágenes en el anexo digital (Anexo video: 28 VA).

Añadiendo que, no solo en el aula, sino también en la sala de psicomotricidad que es menos estructurada, más grande y hay más libertad de movimientos, Javier es capaz de transferir conocimientos que ha adquirido en los juegos cooperativos:

Al comenzar la clase de psicomotricidad, sentado en el coro para pasar lista observo que aguanta casi todo el rato al lado mío. (FPS)

Imagen en el anexo digital (Anexo fotos: 15 FFA).

Hoy estábamos ensayando un baile para una fiesta, pase lista. Él se sentó a mi lado en corro con todos los demás. Cuando comenzamos a bailar, Javier se levanto, dio la mano a AS2 (casualmente) y empezó el baile de corro que ya se lo sabe, porque hacéis el corro en el aula. Luego había que dar palmas y ahí le tuvimos que moldear. (FPS)

Imágenes en el anexo digital (Anexo videos: 29.1 VFA).

En ocasiones, no se le puede controlar, así que se le deja y con el paso del tiempo él se da cuenta de que no vamos a jugar a su juego y normalmente vuelve, o bien, algún compañero le guía para que vuelva a participar en la actividad que estamos realizando, lógicamente a su manera. Apreciaciones aportadas por la maestra de psicomotricidad:

Hay veces que le dejo que se vaya cuando veo que se resiste, y empieza a dar vueltas, pero es curioso porque, antes se iba al fondo del gimnasio y miraba no sea que [...]. Ahora da vueltas alrededor de sus compañeros, o bien, se mete en el centro y da vueltas para que le miremos, hace gestos con las manos, incluso se le escapa algún sonido ¡Ha cambiado mucho! (FPS)

Imágenes en el anexo digital (Anexo videos: 29.2 VFA).

Javier va transfiriendo los conocimientos aprendidos en los juegos a otras actividades de aula, despacio, ya que, según Olivar y De la Iglesia (2011), estas personas tienen enormes dificultades para generalizar aprendizajes sociales por la falta de flexibilidad, lo que les impide extrapolarlos a otras situaciones. Un cambio insignificante representa para ellos un cambio de contexto. Es por ello que necesita prever lo que va a pasar, y debemos anticiparle los cambios (Olivar y De la Iglesia, 2011).

La Teoría del control ejecutivo de Ozonof (1995) afirma que el niño con TEA es incapaz de pasar de forma flexible a otro plan o recorrido mental. Por ello, la persona con TEA presenta conductas repetitivas y estereotipadas. Es lo que saben hacer y lo repiten una y otra, vez. Esto, aparentemente, les da seguridad (Ozonof, 1995).

Podemos deducir que, las conductas aprendidas en los juegos también se han transferido a espacios menos estructurados, como es el espacio del patio, en el tiempo de recreo. Las observaciones ponen de manifiesto que la socialización en este espacio ha mejorado de manera notable sobre todo con el adulto:

Los aprendizajes iniciados en los juegos cooperativos se han transferido también en los tiempos libres, mejorando la socialización sobre todo con el adulto. Los compañeros están a su juego, aunque cada vez se pueden observar más conductas pro-sociales hacia él. (EPT)

Imagen en el anexo digital (Anexo fotos: 16 FP).

Detrás del árbol estaba escondida la maestra de PT. Cuando Javier se percató de su presencia, en seguida, fue a provocarla. La maestra salió corriendo y Javier corrió detrás de ella al “pilla-pilla”. (D1)

Se observa que poco a poco Javier intenta jugar con sus compañeros y no solo con los de su aula, sino que va ampliando sus interacciones con niños. Las maestras comentan que:

Yo he observado que Javier ha transferido a otros contextos la socialización. Por ejemplo, durante los recreos demanda la atención de otros niños que no son de su aula, son compañeros con los que trabaja fuera. Incluso hay veces que se escapa del aula y va a la clase donde se encuentran esos niños, que es la continua a la suya. (EPT)

Con el paso de los días él es el que busca a los niños, les agarra para indicarles que quiere jugar, en ocasiones se acercan a él y le dan la mano paseando con él por todo el patio. (D1)

Busca interacción con compañeros, para jugar Juan y Pilar, niños con los que comparte sesiones fuera del aula. Adora a Juan y cuando le ve en el patio, corre detrás de él, le agarra de la ropa y emite sonidos. (EPT)

Se puede deducir que hay transferencia entre lo realizado en las sesiones programadas y los tiempos libres, ya que el programa está diseñado para mejorar la socialización y para ofrecer alternativas a los tiempos de relación libres:

Hoy ha estado con una niña que no era de la clase y le dio la mano y se dio un paseo con ella. ¡Muy bien! En otra ocasión también estuvo paseando por el patio de la mano de una compañera de clase. (D1)

Hoy en el patio le vieron solo en la pared sentado en la tierra y se acercaron AS12 y Sofía, estuvieron con él tranquilamente jugando con la arena. En ningún momento Javier hizo intención de marcharse o de estar incómodo. Acepta que invadan su espacio. (D1)

Imágenes en el anexo digital (Anexo fotos: 17,18 y 19 FP).

Sin embargo, hay mucho por hacer en contextos menos estructurados, como es el caso del recreo, la orientadora nos propone realizar una transferencia de los juegos aplicados en el aula al patio. Otra idea es “un club de amigos”, idea ofrecida por la intérprete de signos:

[...] estaría “el club de amigos” en el recreo, estaría bien, por ejemplo, niños de su aula y con otros que no tenga relación. Se le moldea y se le muestra la imagen del juego: pilla-pilla, corro o cucú tras. (EIS)

En espacio del patio y tiempo de recreo es más desorganizado y ello hace posible que Javier se sienta, en ocasiones, perdido y sin saber qué hacer.

Hoy hemos iniciado el juego del corro de las patatas con otros niños. Empezó a jugar con todos, pero luego se cansó y se fue. (EPT)

Imágenes en el anexo digital (Anexo fotos: 20 FP y Anexo videos: 30 VP).

Las interacciones en niños con TEA, por su naturaleza, son complejas y variadas, pero en un contexto estructurado se hacen más llevaderas y el niño va respondiendo. La dificultad aparece cuando la situación no está pautada, no hay orden, no hay rutina. Es el caso del tiempo de patio:

[...] Se podría iniciar un proyecto de patio, en el que se trasladaran los juegos que se hacen en el aula por ejemplo, juego de corro, porque tiene que aprender a jugar, y se le tiene que iniciar en el juego, sería conveniente programar una rutina de patio, proponer 2 ó 3 juegos y hacer esa rutina todos los días para que no tenga los momentos vacíos sin ninguna finalidad. O bien tipo circuito, en el que sepa que en ese lugar jugamos a esto, después a esto otro y después a esto. Él ha avanzado mucho en los juegos de contacto físico, pero tiene que iniciarse en juego funcional, simbólico y luego juego de reglas. (EO)

Imagen en (Anexo fotos: 21 FA).

[...] No hay ningún referente en cuanto a tiempo. No saben qué tienen que hacer, pierden la referencia y les crea situación de estrés, recurriendo a conductas estereotipadas. (EO)

3.4.7. Cohesión grupal

Respecto a la cohesión grupal, las observaciones de las maestras apuntan que ha mejorado notablemente. La inclusión, la socialización, el cambio de actitud de Javier hacia sus compañeros y de los compañeros hacia él, hacen posible que nadie sea diferente dentro de sus diferencias.

Hemos podido comprobar que en la EI es más fácil esta cohesión, ya que los niños son menos selectivos y no se dan cuenta de las diferencias. Para ellos Javier, es como ellos eran hace tiempo. No sabían hablar, tiraban cosas:

He visto cómo ha mejorado la inclusión del niño con TEA y por tanto la cohesión del grupo. Este tipo de juegos van a mejorar las conductas y el desarrollo de todas las personas tengan problemas o no. (EA)

Javier es uno más de la clase y realiza las mismas actividades que los demás, si no puede o no sabe le ayudamos y moldeamos; independientemente de sus limitaciones de las que todo el grupo es consciente. (D1)

Imágenes que se pueden observar en el anexo digital (Anexo fotos: 22, 23 y 24 FA).

En el tiempo de rincones, él permanece con su equipo (el equipo rojo) en el rincón que corresponda, si se despista, ya se encargan los compañeros de llevarle. Es uno más y aparte de despertar en ellos sentimientos de colaboración, cooperación o ayuda, hemos observado ese sentimiento de responsabilidad; porque para ellos Javier al ser más pequeño necesita ayuda:

Ha jugado en los rincones, se acerca a los niños cuando tienen construcciones o animales, ayuda a recoger. (D1)

En la zona de los puzles es capaz de sentarse con los niños y coger las piezas aunque él tenía la rutina de tirar para hacer ruido. (D1)

En el caso del rincón de lógico matemáticas comparte con ellos las regletas.
(D1)

Así como cuando le toca en el rincón del ordenador, no tiene problema en sentarse con sus compañeros a observar cómo juegan. (D1)

Imágenes en el anexo digital (Anexo videos: 31 VA, 32 VA, 33 VA y 34 VA).

3.4.8. Intención comunicativa

Es evidente, que la comunicación es más fluida aunque Javier no emita ninguna palabra. Los compañeros son capaces de dirigirse a él mediante gestos universales acompañado de lenguaje oral, incluso algunos se animan a utilizar el intercambio de imágenes (PECS):

Durante la asamblea le damos los buenos días en lengua de signos verbalización. Ahora estamos aprendiendo los días de la semana. (D1)

Hoy AS2 le decía: ¿qué quieres Javier, qué quieres? Parece que Javier intenta decirle algo. (D1)

Imágenes en el anexo digital (Anexo videos: 35 VA y 36 VA).

Javier, también intenta comunicarse de alguna manera, emitiendo sonidos a veces de enfado y a veces de emoción. También comprende que, si quiere algo tiene que solicitarlo por medio de gestos o de intercambio de imágenes (PECS):

Comienza a entender que para conseguir algo tiene que ejecutar un movimiento con sus manos “agua”, “masaje”, “teléfono” “adiós”... (D1)

En otras ocasiones, Javier coge el libro de los compañeros y AS2 se lo quita y le indica que tiene que coger la imagen del libro y dársela (PECS). Javier coge la imagen del cuento y se lo entrega a AS2. (D1)

En otras ocasiones se hace notar abrazando o dando besos, es un niño que se deja querer, las relaciones del grupo ha mejorado notablemente:

Javier utiliza los gestos o demanda nuestra atención para pedir algo. Con los niños la relación es más emocional, a veces se les cuelga del cuello y les abraza o les besa. Las relaciones del grupo de la clase, se han favorecido y se han visto mejoradas. (D1)

Otros especialistas que trabajan con él de manera individual, bien dentro o fuera del aula, afirma que:

[...] Está mucho mejor, el caso es que en ocasiones es auto estimulación pero lo que tenemos que conseguir es la funcionalidad, que te busque para conseguir algo concreto (protoimperativo), o te lleve al lugar y comparta algo contigo (protodeclarativo), que tenga una finalidad para conseguir algo. (FAL)

Hoy ha llevado él la sesión, me ha marcado la secuencia. ¡Es genial! Mediante signos me indicaba lo que quería hacer en cada momento, “pelota” cuento canción, tablet. (AL)

En el aula emite sonidos para llamar la atención, son situaciones en las que: está contento, o vemos los bits de inteligencia, o contamos un cuento, incluso también cuando se enfada (sonido diferente). Está muy motivado para comunicarse, tiene la necesidad de hacerlo y lo hace; lógicamente a su manera:

Cuando veíamos los bits esta mañana “repetía la palabra” con un sonido. Pero lo más llamativo ha sido cuando estaba jugando al pilla-pilla con AS2 y hemos entendido que le llamaba por su nombre o al menos nos ha parecido. (EPT)

Imágenes en el anexo digital (Anexo videos: 37 VA).

Especialistas como la maestra de inglés, afirma que, emite sonidos pero, no ha apreciado intención comunicativa:

Emite sonidos diversos. No muestra intención comunicativa. Solo una vez a pedido ayuda mediante contacto físico y emitiendo sonidos repetidamente. (FI)

Las aportaciones realizadas por la orientadora del centro indican que, la comunicación es prioritaria pero, la comunicación social es igual de importante. Cuanto más se trabajen ambas, mejor pronóstico tendrán los niños con este trastorno, siempre que se inicie en edades tempranas:

La comunicación es una prioridad, pero esa parte de comunicación social también es muy importante. [...] Hay autores que dicen que hay mejor pronóstico en TEA si tienen mejores habilidades comunicativas y sociales, mejor pronóstico tendrán, aunque las capacidades cognitivas no sean tan buenas. Javier está recibiendo una comunicación total: signos, oral y pictogramas complementada con la parte social, esto hace pensar que el pronóstico ha de ser bueno, todo ello claro esta iniciado en la etapa de EI. (EO)

Uno de los aspectos más afectados en los niños con TEA es la comunicación social, todo lo que sea conseguir mayores interacciones [...] él estará dentro del grupo para mejorar, ya que tendrá más oportunidades, al menos con unos modelos que son más adecuados que en un CEE ya que serian modelos diferentes. (EO)

La intención comunicativa en Javier es evidente ante sus señales de acercamiento dando abrazos y besos que en ocasiones acaban en el suelo. Por otra parte, le ofrecemos comunicación total: imágenes, signos y lenguaje oral (trabajado por la intérprete de signos). Ambas se complementan para que Javier llegue a comunicarse de manera efectiva.

3.4.9. La evaluación formativa y compartida

El cambio de actitudes en todo el grupo puede observar en las clases. Observaciones que ellos mismos verbalizan y transcriben en las evaluaciones formativas y compartidas.

La realización de una grabación digital y posterior visionado para evaluar los posibles errores que habíamos cometido, hizo que los compañeros se dieran cuenta de las conductas de ayuda, cooperación, que dirigían hacia sus compañeros. A la vez que observaron que Javier también podía participar, ¡es como los demás!:

En las evaluaciones después de visionar la grabación, pueden observar que le han ayudado a no tirarse, que le han cogido de la mano para llevarle al juego (los fantasmas), o a moldearle con la pelota para que no la tirara (traineras). (D1)

Cuando todos lo hacemos bien, él también y le damos un aplauso; es entonces cuando se pone a saltar y a emitir sonidos, ¡está feliz! (D1)

El feedback que le proporciona la maestra y su grupo de compañeros a Javier entendemos que puede repercutir en el sentimiento de seguridad del alumno:

Después de terminar el juego de *este es mi amigo*, se soltó y salió al centro del corro y se puso a saltar y a sonreír, todos le aplaudimos. (D1)

Imágenes en el anexo digital (Anexo videos: 38 VA).

Después de la realización de los juegos y visionado de la grabación digital, comentan que estos juegos les han gustado mucho, entre otras cosas porque Javier también ha participado:

-¿Os gusto el juego de *este es mi amigo*?

-Ha sido divertido.-Es bonito que te digan que eres su amigo y cuando te abrazan todavía más.

-Y ¿en el juego del *fantasma*?-No sentimos miedo, solo lo que hay en Halloween da miedo.

-No porque es un juego -Nos gustaba ser fantasma porque pillábamos a los otros que no son fantasmas.

-Y cuando nos pillaban nos sentíamos triste, porque nos han pillado, pero no pasa nada porque en este juego que nadie perdía, pero si nos coge alguien que no comunicemos. Pues [...] a mí me ha gustado el de los fantasmas.

-Sí, porque todos ganan y nadie pierde. (AS 10)

-Sí, porque todos nos ayudamos y todos ganamos. (AS 20)

-A mí me gustan porque también jugar Javier, son muy divertidos y como nadie pierde pues no nos enfadamos. (AS-19)

El juego cooperativo ha contribuido, de acuerdo con Cuéllar, De-la-Iglesia y Pérez (2015), de manera positiva en el desarrollo de las interacciones, de las conductas pro-sociales y de la cohesión de grupo.

3.5. OTROS CASOS, OTROS CONTEXTOS

Otras aportaciones de los entrevistados, afirman que el juego ha sido muy efectivo en otros casos de niños con TEA y en otros contextos.

En el caso que expone la maestra de apoyo de EI, nos muestra como la aplicación de juegos en la clase de Educación Física, dio la posibilidad a un alumno con TEA de interactuar con otros alumnos diferentes a los de su grupo de la clase. El tiempo consiguió que aceptara otros niños, que no eran de su entorno más cercano:

[...] Yo en Educación Física, sacaba un niño con TEA y le juntaba en la actividad con niños de otra aula, en la que no había niños con este trastorno. Trabajaba con las dos clases juntas, para que el niño con TEA viera que, no solo era su contexto de interactuar solo su aula y su tutora, sino que había más alumnos y más maestros con los que él podía interactuar. Es verdad que, al principio se mostraba muy enfadado por el cambio en sus rutinas; ya que era un niño muy rutinario, pero al final, conseguimos que aceptara a otros niños que no eran de su entorno más cercano. A partir del 2 trimestre ya admitía que estuviesen los otros compañeros en el aula. (EPT)

[...] También es verdad que el niño se aislaba, al menos en las primeras sesiones. Se iba a un rincón él solo. A medida que iba pasando la sesión, el niño se acercaba y demandaba la atención de algunos compañeros del aula que no era suya. Se trabajaron juegos cooperativos pero no se focalizaba tanto, como en este caso de Javier, que aunque aquí está indicado para todos, es cierto que se realizan para mejorar sobre todo las interacciones en Javier. (EPT)

Podemos apreciar que, en efecto este tipo de niños tienen limitadas las relaciones sociales y así lo afirma la maestra de PT de EI en sus aportaciones. Si es cierto que, el tiempo y habituarles a una situación concreta que ellos controlen, hace que se sientan más seguros y que relacionen de otra manera:

Sí, Héctor, era un niño que no admitía que entraran en su clase otros niños de otras aulas. El tutor y yo hacíamos una grabación digital en la que, veían la película los niños de su clase y los de otra clase. Héctor les agarraba de la mano les sacaba fuera del aula. Y sí que es verdad que intentábamos trabajar y le decíamos que había más niños que querían ver la película con él. Después de un trimestre, conseguimos que dejara ver la película a los compañeros sin echarles del aula, aunque no permitía que se sentaran a su lado. (EPT)

Es importante señalar que las conclusiones que se pueden sacar de esta investigación se ven limitadas este caso concreto. Como hemos podido comprobar hay muchos niños con TEA y no todos responden de la misma manera recibiendo el mismo estímulo, ya que las características del trastorno varían en cada individuo.

3.6. JUEGOS COOPERATIVOS FAVORECEDORES DE LA INCLUSIÓN

¿Favorecen los juegos cooperativos la inclusión de un niño con TEA?

Podemos afirmar que existe una relación entre la mejora de habilidades sociales y la metodología llevada a cabo a través de los juegos cooperativos. La maestra de apoyo aporta que es un aprendizaje que facilita las relaciones sociales:

Los efectos que puede conseguir este tipo de aprendizaje en el aula y en patio incrementan, sobre todo, las relaciones sociales entre los niños por lo tanto la veo como una metodología efectiva. (TA)

Es evidente que esta metodología y en concreto este recurso didáctico son idóneos para mejorar la inclusión de Javier y que él también acepte a sus compañeros sin rechazarles:

Yo creo que esta metodología es acertada, para niños con dificultades en general y con TEA en particular, les puede facilitar la posibilidad de producir más interacciones y más intentos comunicativos con otros niños. (EO)

En general podemos concluir después de los resultados observados que, esta metodología ha sido apropiada para Javier y para todo el grupo, favoreciendo

notablemente las interacciones. Valorando el juego cooperativo como herramienta efectiva para trabajar con esta clase de niños:

No sé si ha sido totalmente determinante porque lógicamente hay otras circunstancias que influyen pero creo que es un aspecto positivo y que es una herramienta más para trabajar con esta clase de niños. (EPT)

Yager, Johnson y Johnson y Snider (1985), comprobaron que el aprendizaje cooperativo originaba relaciones interpersonales entre alumnos con y sin discapacidad, extendiéndose estas interacciones a lo largo del tiempo.

CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES

La aplicación de una metodología basada en el aprendizaje cooperativo tiene en este caso como finalidad incluir en un aula de EI a un niño que presenta TEA, mediante la aplicación de juegos cooperativos. Hemos comprobado cómo este tipo de juegos nos ayudan a conseguir nuestro objetivo. Esta información la hemos recogido a través de diario de campo de la tutora, fichas de observación por parte de maestras especialistas, entrevistas a personas relevantes, fotografías y grabaciones digitales, así como una ficha de autoevaluación compartida y dialogada por parte de los niños y niñas del aula, a excepción del alumno con TEA (por sus dificultades de introspección).

Por una parte, hemos comprobado primero la importancia que tiene para el niño con TEA ser incluido en su aula, observando que la metodología de aprendizaje cooperativo ha facilitado esa inclusión. Por otra parte hemos visto emerger conductas pro-sociales mediante la aplicación de juegos cooperativos, transfiriendo los aprendizajes a otras situaciones de aula y espacios menos estructurados (recreo).

En concreto, y respecto a los objetivos propuestos, a continuación analizamos las diferentes consecuciones:

Objetivo 1: La práctica del aprendizaje cooperativo como alternativa metodológica para conseguir la inclusión de un niño con Trastorno de Espectro Autista en aula y patio de Educación Infantil.

En un principio recabamos información acerca de las relaciones interpersonales en el aula antes de la intervención, de manera retrospectiva todos los informantes apuntan que, después de la intervención, las relaciones interpersonales han mejorado tanto en el aula como en el patio.

Los informantes nos definen el aprendizaje cooperativo y afirman conocerlo, no obstante, lo confunden con el colaborativo. Desconocen también qué beneficios puede

aportarnos esta metodología para favorecer la inclusión, beneficios que quedan evidenciados después de la intervención.

Respecto a este objetivo, podremos decir que algunas de las personas entrevistadas suelen diferenciar inclusión de integración, otros maestros hablan indistintamente de cualquiera de los dos conceptos. A pesar de ello, todos coinciden en que el proceso de inclusión favorece el desarrollo del niño en general y a nivel social en particular.

En esta etapa la inclusión no ha sido difícil (edades tempranas), pudiéndose observar que ha mejorando notablemente después de la intervención, gracias a la aplicación del aprendizaje cooperativo, a través de los diferentes juegos realizados en el aula (*Éste es mi amigo, los fantasmas, traineras, parejas de baile*).

Después de analizar los comentarios realizados por las maestras en sus aportaciones a la investigación, podemos percibir que esta herramienta metodológica hizo participar a todos los alumnos en las actividades propuestas, aportando cada uno lo que podía en base a sus posibilidades.

Los niños tenían claro que en las actividades *todos ganamos si todos participamos*, por tanto, había que ayudar a aquellos que tenían más dificultades, provocando interacciones y conductas de ayuda entre ellos, en especial hacia Javier. Quizá, ése fue el inicio para mejorar la inclusión de Javier en el grupo de la clase. Esto es difícil de llevar en otros centros no ordinarios, ya que como apunta la orientadora, las interacciones con los compañeros son más complicadas en los CEE.

La aplicación de esta metodología cooperativa no solo le ha hecho partícipe a Javier de las actividades de aula y patio como uno más, sino que ha despertado en todos los compañeros sentimientos que antes no se apreciaban. Estos sentimientos que emergen se han mantenido en ellos, de manera que no solo se mostraron en los inicios de las actividades realizadas, sino que, según las maestras, se han podido observar en otras situaciones de aula o patio en las que se viera a Javier con alguna dificultad.

Ha sido una herramienta poderosa para mejorar la inclusión de un niño con TEA, tanto en el aula, como en espacios menos estructurados (patio). Las interacciones han aumentado sobre todo en niñas con hermanos mayores y no pequeños hacia Javier. Ahora le aceptan como es y conocen sus limitaciones.

Objetivo 2: Analizar la evolución de las conductas pro-sociales y generalización/trasferencia a otras situaciones, después de la aplicación de juegos cooperativos.

En general, todas las maestras creen que el aprendizaje cooperativo es apropiado para desencadenar este tipo de conductas pro-sociales en el grupo de la clase en general y hacia Javier en particular.

Las observaciones realizadas desde al comienzo hasta el final de la intervención nos muestran un aumento en las conductas pro-sociales que, de manera espontánea, surgen de los compañeros de Javier, ayudándole en las rutinas diarias como: quitarse el abrigo cuando llega, llevarle a la mesa, a la fila.

Curiosamente, las maestras también observan conductas pro-sociales en Javier. No es que ofrezca cooperación o ayuda a los demás, pero cuando busca el afecto o aprobación de los compañeros, o cuando les provoca para jugar o para estar más con ellos, o cuando no les rechaza, o empuja o muerde, eso lo interpretan como el inicio en Javier de una conducta pro-social.

Estas conductas pro-sociales despertadas tanto en Javier, como en el grupo de la clase, a partir de la aplicación de juegos cooperativos, ha hecho posible transferir a otras situaciones de aula y patio, donde se ven favorecidos tanto él como sus compañeros.

Ha sido sorprendente cómo al realizar sesiones cortas de juego, Javier va participando en las actividades del aula con los compañeros (cantar, bailar, trabajar o repartir). Al igual que en el tiempo de recreo a nivel de interacciones. Esto se extrapola, en ocasiones, a otros lugares como el pasillo del centro (cuando se encuentra a un adulto o a un compañero), otras aulas, en la sala de psicomotricidad, o incluso en casa. Estas

situaciones han hecho posible que el grupo esté más consolidado y se le vea como un grupo uniforme aunque todos seamos diferentes.

Finalmente, la puesta en práctica de este tipo de metodología ha permitido profundizar en la comprensión de una práctica educativa, donde se puede apreciar que no solo son los beneficiados los niños con problemas, sino todos los que le rodean. Despertando en todos la sensibilización ante las diferencias.

CAPÍTULO V: LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

5.1. LIMITACIONES

Al ser la tutora la investigadora del presente trabajo había dos cuestiones con las que nos enfrentamos: teníamos todo el tiempo para la observación y a la vez toda observación era digna de ser registrada.

➤ El tiempo nos ha limitado la intervención: tres meses nos han parecido poco. Por otra parte las sesiones de juego cooperativo eran también muy cortas y como dicen Johnson y Johnson (1999), para obtener óptimos resultados, el tiempo empleado en este tipo de aprendizaje ha de ser entre un 60 y 70%.

➤ Aplicación de los juegos propuestos. Nos planteamos en un principio realizar ocho juegos, pero vimos que teníamos poco tiempo y él necesita muchas sesiones para asimilar los juegos. Por tanto, decidimos ir iniciando primero uno y poco a poco los juegos programados y llegando a realizar únicamente cuatro. Esto concuerda con lo que recomienda la literatura sobre el colectivo, acerca de la metodología a utilizar (De la Iglesia y Olivar, 2013). En todos ellos se ha realizado alguna adaptación, ya que los recogidos en Garaigordobil (2007) están dirigidos a niños de 4 a 6 años y Javier tiene una edad mental aproximada de 18 meses.

➤ Modo de aplicar las sesiones de juego. No sabíamos cómo llevar a cabo la aplicación de los juegos. El tiempo nos muestra que era difícil hacerle comprender varios juegos a la vez (De la Iglesia y Olivar, 2013). Nos planteamos realizar cada semana un mismo juego y cambiar a la semana siguiente. Pero también era demasiado pronto. Por lo tanto, iniciamos el primer juego y no pasamos al siguiente hasta que observamos en Javier menos conductas inapropiadas y más interacciones. Es en ese momento cuando decidimos pasar a otro juego, aunque repitiéramos, en ocasiones, los juegos previos.

➤ Hubo juegos que tuvimos que modificar. Una vez puestos en práctica, vimos las limitaciones de Javier. Es el ejemplo de “parejas de baile”. En este juego era imposible que identificara una imagen igual a otra. Por lo tanto, tampoco identificaría a un

compañero en el juego “¿dónde está tú pareja?”. Con lo cual, refundimos los dos juegos en uno. En él bailaban cuando había música y cambiaban de pareja cuando la música paraba.

5.2. PROPUESTAS DE FUTURO

Pensamos que este trabajo puede ser una base para futuras investigaciones sobre la aplicación de juegos cooperativos en la inclusión de niños con TEA. Verdaderamente cuando acabas un trabajo te das cuenta de que hay mucho por aprender.

Nuestras propuestas de futuro se encuentran entre las siguientes:

- En un principio nos planteamos ocho juegos tomados de Garaigordobil (2007) para poner en práctica. Sin embargo, el tiempo nos hace reflexionar y admitir que no podrán ser más de cuatro los que aplicáramos en la intervención. Nos proponemos una continuidad en la aplicación de estos juegos que nos faltaron por realizar.
- Autodeterminación. Hemos comprobado que hay una tipología de alumnos que interaccionan más con Javier y que también lo hacen con otros niños que presentan dificultades. Son niñas que tienen hermanos mayores pero no pequeños. Así mismo, Javier tiene sus preferencias: ¿Por qué elige a unos y no a otros? ¿Hay una tipología de niños con los que prefiere relacionarse?
- La literatura nos muestra que las intervenciones combinadas como el método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children), muestran su eficacia en la mejora en las Habilidades sociales y de comunicación (Van Bourgondien, Reichle, Schopler, 2003). Es por ello que iniciaremos el siguiente curso escolar con la aplicación de esta metodología.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Washington, DC: Author. (American Psychiatric Association, *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Ayaso, M., Ramírez, C. y Ramírez, M.G. (2008). El patio de recreo en el preescolar: Un espacio de socialización diferencial de niñas y niños. *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 13(31), 169-192.
- Barba, J.J. (2010). Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y la asignación de tareas en la Escuela Rural. Comparación de dos estudios de caso en una unidad didáctica de acrosport en segundo ciclo de primaria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 18, 14-18.
- Barba J.J., Cuéllar, Y. y De la Iglesia, M. (2015, julio). Findings of a Cooperative intervention for inclusion of a child with Autism Spectrum Disorder: A pilot study. En L. Gómez, A. López y I. Candel (Eds.). *VII International Conference on Education and New Learning Technologies*. (pp.773-778). Barcelona: España.
- Barbosa, H. (2002). *Por que Inclusão?* Cambridge: Lesley Collage.
- Baron-Cohen, S. y Chaparro, S. (2010). *Autismo y Síndrome de Asperger*. Madrid: Alianza.
- Batak, L. y Pickering, G. (1982). Objetivos y métodos de enseñanza. En L.Wing y M.P. Every (Coords.). *Autismo Infantil. Aspectos médicos y educativos* (pp. 263-283). Madrid: Santillana.
- Beltrán, J. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- BERA (2011). *Ethical Guidelines for Educational Research*. Recuperado de: <http://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethical-guidelines-for-educational-research-2011>.
- Biasatti, M.F. (2007). La integración de niños con autismo a las clases de Educación Física convencionales. *Revista digital EFdeportes.com* (110), 1-12. Recuperado

de: [http://www.efdeportes.com/ef\(D1\).10/la-integracion-de-ninos-con-autismo-en-las-clases-deeducacion-fisica.htm](http://www.efdeportes.com/ef(D1).10/la-integracion-de-ninos-con-autismo-en-las-clases-deeducacion-fisica.htm)

- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín*, 48, 1-21.
- Bondy, A. S., y Frost, L. A. (1994). The picture exchange communication system. *Focus on Autism y Other Developmental Disabilities*, 9(3), 1-19.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for exclusion. Developing learning y participation in schools*. (2ª Ed.). Manchester: CSIE.
- Brennan, W.K. (1990). *El currículo para niños con n.e.e*. Madrid MEC: Siglo XXI.
- Brydon-Miller, M. Greenwood, D. y Maguire, P. (2003). Why action research? *Action research*, 1(1), 9-28.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castillo, E., y Vásquez, M. L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Revista Colombia Médica*, 34(3), 164-167
- Chacón, M. y Chacón, A. (2006). Los diarios de prácticas: una estrategia de reflexión en la formación docente. *Acción Pedagógica*, 15, 120-127.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre los alumnos aprendizaje escolar. *Infancia y aprendizaje*, 27, 119-138.
- Coll, C. (2003). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. México: Paidós Educador.
- Comelles, T. H. (2006). *Aprender juntos en el aula: una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Cornago, A. (2010). El libro del juego. Del cucutrás al juego simbólico: cómo conformar una conducta de juego paso a paso. Recuperado de: http://catedu.es/arasaac/zona_descargas/materiales/297/Conformar%20la%20conducta%20de%20juego.pdf el 18 de Marzo de 2014.
- Cotugno, A. J. (2009). Social competence y social skills training y intervention for children with autism spectrum disorders. *Journal of autism y developmental disorders*, 39(9), 1268-1277.
- Cuéllar, Y. Pérez, D. y De la Iglesia, M. (2015, mayo). Aprendizaje cooperativo como instrumento para la inclusión de un niño con Trastorno de Espectro Autista, mediante juegos cooperativos en un aula y patio de Educación Infantil. En E.

- Pateiro (Ed.) *V Congreso Internacional de Educación y Gerencia avanzada* (pp. 259-271). Segovia: Universidad de Valladolid.
- Cuesta, J. L., Fernández, M., Garcés, J., Grau, C. y Doñate, A. (2014). Equal opportunities to social inclusion for autistic Children. *VII Conference of Education, Research y Innovation* (pp. 3035-3041). Sevilla: ICERI.
- Cuxart, F. (2000). *El autismo: aspectos descriptivos y terapéuticos*. Malaga: Aljibe.
- De la Iglesia, M. y Olivar, J. (2013). *Autismo y Síndrome de Asperger. Trastornos del Espectro Autista de Alto Funcionamiento*. Madrid: CEPE.
- Del Pozo, M. (2013). *Estimulación temprana y su incidencia en el desarrollo de la psicomotricidad de los niños y niñas de preparatoria, primer grado de educación general básica de la escuela fiscal "celiano monge" de la ciudad de quito, periodo 2012-2013* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Loja, Ecuador.
- Delgado-Gallego, M. E. y Vázquez-Navarrete, L. (2006). Barreras y oportunidades para la participación social en salud en Colombia: percepciones de los actores principales. *Revista salud pública (Bogota)*, 8(2), 128-40.
- Deslauriers, J.P. (2004). *Investigación cualitativa: guía práctica*. Salamanca: Papiro.
- Dewey, J., Llavador, F. y Llavador, F. (1997). *Mi credo pedagógico*. León: Universidad de León.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary Physical Education Program. *Journal of teaching in Physical Education*, 20, 264-281.
- Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary Physical Education Program. *Journal of teaching in Physical Education*, 20, 69-85.
- Dyson, B. (2010). La aplicación de aprendizaje cooperativo en E.F.: la experiencia de Nueva Celandia. En Fraile y C. Velázquez (Coord.), *VII Congreso internacional en Actividades Físicas Cooperativas*. Valladolid: La Peonza.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica De La Lengua y La Literatura*, 12, 26-46
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción* Madrid: Morata.

- Escribano L., González A., Sánchez M., Rodríguez A., Sánchez F., Gómez R., y Sastre I. (2014). La aplicación de un plan de apoyo conductual positivo en el contexto escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 74-89.
- Fernández, N. y García-Ruiz, R. (2007). El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en Psicopedagogía (UC). Repercusiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(6), 1-13.
- Fernandez-Río, J. (2003). *El aprendizaje cooperativo en el aula de educación física para la integración en el medio social: análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. Valladolid: La Peonza
- Ferreiro, R. (2007). Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años: El aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 1-10.
- Ferreiro, R. y Calderón, M. (2000). *El ABC del aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Folgueiras, P. (2009). *Métodos y técnicas de recogida y análisis de información cualitativa*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Garaigordobil, M. (1990). *Juego y desarrollo infantil*. Madrid: Seco Olea.
- Garaigordobil, M. (1996). *Evaluación de una intervención psicoeducativa y sus efectos sobre la conducta pro-social y la creatividad*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Garaigordobil, M. (2002). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2007). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años*. Madrid: Pirámide.
- García Pérez, E. (2014). *Los juegos del mundo para la inclusión del alumno retraído*. (Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid, Segovia). Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/7367>
- Gotti, M. (2002). Fórum: Surdos e ouvintes juntos. *Revista Nova Escola*, 17(152), 9.
- Guba, E. G. (1993). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán, y Á. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Hernández Pina, F. Fuentes, P., Iglesias, E. y Serrano, F.J. (1995). *Introducción al proceso de investigación en educación*. Murcia: DM.

- Jiménez, P. (2012). Reflexiones y dudas en torno a los trastornos del espectro autista y su educación. *Educación siglo XXI*, 30(1) 187-214
- Johnson D. y Johnson R. (1985). Student-student interaction: ingnored but powerful. *Journal of Teachers Education*, 36, 22-26.
- Johnson D. y Johnson R. y Holubec, E.J. (1984). *Circles of learnin. Cooperation in the classroom y school*. Alexandria: Association for Supervision y Curriculum Development.
- Johnson D. y Johnson R. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1989). Cooperative Learning: What Special Education Teachers Needs to Know. *Pointer*, 33(2), 5-10.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique.
- Kamii, C., y De Vries, R. (1988). *Juegos colectivos en la primera infancia*. Madrid: Visor.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child* (2), 217-250.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planear la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y currículum: Introducción crítica*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Labrador, F.J. y Cruzado, J.A. (1993). Técnicas de control de contingencias. En M.A. Vallejo y M.A. Ruiz (Eds.), *Manual práctico de modificación de conducta I* 171-262. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- Latas, Á.P. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327, 11-29.
- Latorre, A. (2003). *Investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Leighton, C. J. (1992). *El desarrollo social en los niños pequeños: egocentrismo y altruismo*. Barcelona: Gedisa.
- Leslie, A.M. y Frith, U. (1988). Autistic children's understying of seeing, knowing y believing. *British Jaurnal of Developmental Psychology*, 6(4), 315-324.
- Lewin, K. (1946). Action research y minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. doi: 10.11/j1540-4560.1946.tb02295.x

- Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. Recuperado de:
<http://www.boe.es/boe/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>.
- Ley Orgánica 15/1999, de Protección de Datos de carácter personal.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo, núm. 106, pg. 17158-17207. Recuperado de:
http://www.madrid.org/dat_capital/loe/loe.htm
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886>.
- Lomax, P. (1990). *Morning Staff development in Schools*. Clevedon: Multi-Lingual Matters.
- Lovaas, O.I., y Smith, T. y McEachin, J.J. (1989). Clarifying Comments on the Young Autism Study. *Journal of Consulting y Clinical Psychology*, 57(1), 165-167
- Lovass, O.I. (1987). Behavioral treatment y normal educational y intelectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting y Clinical Psychology*, 55(1), 3-9.
- Luque, D.J. Luque-Rojas, M.J. (2011). Conocimiento de la discapacidad y relaciones sociales en el aula inclusiva. Sugerencias para la acción tutorial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(6), 1-12.
- Martínez, MA, De la Iglesia, M. Olivar, J.S. Ramírez, C. Hortigüela, V., Merino, M. (2008). *Habilidades socio-comunicativas de las personas con autismo en el entorno laboral*. Burgos: Federación Autismo Castilla y León.
- Martos, J. (1989). *Evaluación y tratamiento del autismo*. Madrid: Centro Dato.
- Martos-Pérez, J., y Llorente-Comí, M. (2013). Tratamiento de los trastornos del espectro autista: unión entre la comprensión y la práctica basada en la evidencia. *Revista de Neurología*, 57, 85-91.
- McEachin, J. Smith, T. Lovaas, O (1993). Long- Term outcome for children with autism who received early intensive bahavioral treatment. *American Journal On Mental retardation*, 97(4) 359-372.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mesibov, G. B., Shea, V. y Schopler, E. (2004). *The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders*. Nueva York: Springer Science y Business Media.

- Montoro, C. (2009). El aprendizaje cooperativo. Un instrumento de transformación para la mejora de la calidad de la enseñanza. *Revista de contenidos educativos del CEP de Jaén, Caleidoscopio*, 2, 67-76.
- Ogbu, J.U, Sato, N. E, y Kim, E.Y. (1988). Anthropological inquiry. En J.P. Keeves (Ed.) *Educational research, methodology, y measurement: An international handbook*. Oxford: Perfamon Press.
- Olivar J.S. y De la Iglesia, M. (2011). Trastorno de Asperger y Trastorno del Espectro del Autismo: de la clarificación diagnóstica a la intervención en contextos naturales. *Psicología Conductual*, 19(3), 643-658
- Olivar, J. S. Flores, V, y De la Iglesia, M. (2004). Relación entre Teoría de la Mente y Comunicación Referencial. Una explicación de los déficits pragmáticos en personas con autismo y síndrome de Down. *Acción Psicológica*, 3(1), 31-42.
- Omeñaca, R., Puyuelo, E. y Ruiz, J. V. (2001). *Explorar, jugar, cooperar. Bases teóricas y unidades didácticas para la Educación Física escolar abordadas desde las actividades, juegos y métodos de cooperación*. Barcelona: Paidotribo.
- Orlick, T. (2008). *Juegos y deportes cooperativos: desafíos divertidos sin competición*. Madrid: Popular.
- Ovejero, A. (1989). *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Oviedo: PPU.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Ozonoff, S. (1995): Exclusive Functions in autism. En E. Schoper y G.B. Mesibow (Eds.), *Learning y cognition in autism* (pp. 199-219). Nueva York: Lenum Press
- Parrilla, M.A. (2004). Grupos de apoyo entre docentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 66-69.
- Pérez-Serrano, G. (2000). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- Piaget, J. (1959). *The language y thought of the child*. New York: Psychology Press.
- Pina, F. y Sánchez, J.M. (2009). El proceso de investigación: del problema al informe de investigación. En P. Colás-Bravo, L. Buendía y F. Hernández (Coord.), *El proceso de investigación* (pp. 31-62). La Coruña: Davinci Continental.
- Prieto, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: PPC.
- Pujolàs Maset, P. (2008). *Nueve ideas clave, el aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Grao.

- Pujolàs, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. *VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa*. Guatemala: Antigua.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112
- Ramallo, M. y Roussos, A. (2008). *Lo cualitativo, un modelo para la comprensión de los métodos de investigación*. Buenos Aires: Universidad de Belgrano.
- Rivière, A. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.
- Rivière, A. (2002). *IDEA: inventario de espectro autista*. Buenos Aires: FUNDEC.
- Rodríguez G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe
- Rodríguez Peñuelas, M.A. (2010). *Métodos de Investigación diseño de proyectos y desarrollo de tesis en ciencias administrativas, organizacionales y sociales*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Rodríguez, J. M. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista de Investigación Silogismo*, 1(08) 1-33.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.
- Salvadó-Salvadó, B., Palau-Baduell, M., Clofent-Torrentó, M., Montero-Camacho, M., y Hernández-Latorre, M. A. (2012). Modelos de intervención global en personas con trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*, 54, 63-71.
- Sandin, M.P. (2004). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: Mc Grow Hill.
- Schaeffer, B., Kollinzas, G. y Raphael, A. (2005). *Habla signada: para alumnos no verbales*. Madrid: Alianza.
- Shaw, E. (1999). A guide to the Qualitative Research Process: Evidence from a Small Firm Study. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 2(2), 59-70.
- Sieber, J.E. (2001). Planning Research: Basical Ethical Decision-Making. En Sales y Folkman (Eds.), *Ethics in Research With Human Participants* (pp. 13-26). Washington: Mc Grow Hill..
- Silvares, I. (2003). A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. *Estudos de Psicologia*, 8(1), 107-115
- Slavin, R. (1985). *La enseñanza y el método cooperativo*. México: Edamex.

- Slavin, R. y Calderón, M. (2000). *Effective programs for latino students*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smyth, J. W. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, 294, 275-300.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Hacia las aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stainback, S. y Stainback, W. (Eds.). (2001). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. L, y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 40-56.
- Tajfel, H. (1994). *Grupos humanos y categorías sociales: Estudio de psicología social*. Barcelona: Herder.
- Tamarit, J.; De Dios, J.; Domínguez, S. y Escribano, L. (1990). PEANA: Proyecto de Estructuración Ambiental en el aula de niños autistas. Memoria final del Proyecto subvencionado por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y la Dirección General de Renovación Pedagógica del MEC. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Dirección General de Renovación Pedagógica del MEC
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Ibérica
- TEACCH Center (2007). Principios estrategias de intervención educativa en comunicación para personas con autismo: TEACCH. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27(4), 173-186.
- Triay, G.S. y Gisbert, D.D. (2011). Efectos del aprendizaje cooperativo en el nivel atencional de una alumna con un Trastorno del Espectro Autista. *Revista de Educación Inclusiva*, 4(3), 9-20.
- UNESCO. (1990). *Educación para todos*. Tailandia: UNESCO.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales*. Salamanca: UNESCO.

- Van Bourgondien M.E., Reichle N.C. y Schopler, E. (2003). Effects of a model treatment approach on adults with autism. *Journal of Autism y Developmental Disorders*, 33(2), 131-40.
- Vaquero, V. (2013). *Aprendizaje cooperativo en Primaria: Experiencia con alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEES)* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid. Segovia. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2609>
- Vega, A. (2005). Autismo y Educación Física: una experiencia en el centro de día de Alfahar (Valladolid). *Tándem: Didáctica de la educación física*, 19, 92-98.
- Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la Educación Física en las escuelas de educación básica*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- Velázquez, C. (2006). *Educación física para la paz. De la teoría a la práctica diaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Velázquez, C. (2010). Una aproximación al aprendizaje cooperativo en Educación Física. En C. Velázquez (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 17-95). Barcelona: Inde.
- Velázquez, C. (2012). El aprendizaje en educación física. La formación de los grupos y su influencia en los resultados. *Revista Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 39, 75-84.
- Velázquez, C. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física*. (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid). Recuperada de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2823/1/TESIS312-130521.pdf.pdf>
- Villamizar, D.A.G. y Borbolla, M.A. (1993). La teoría de la mente y el autismo infantil: una revisión crítica. *Revista complutense de educación*, 4(2), 11-28.
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el maestrado*. Madrid: Morata.
- Wikitea Liceo Castilla (2011). *Intervención en contextos naturales con alumnos con trastornos del espectro del autismo*. Burgos: Autismo Liceo Castilla. Recuperado de <http://autismoliceocastilla.wikispaces.com/Proyectoblog>.
- Wing, L. (1996). *El autismo en niños y adultos: una guía para la familia*. Barcelona: Paidós.
- Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación*. Buenos Aires: Universidad del CEMA.

- Yager, S., Johnson, R. T., Johnson, D. W., Snider, B. (1985). The effect of cooperative y individualistic learning experiences on positive y negative cross-handicap relationships. *Contemporary Educational Psychology*, 10(2), 127-138.
- Yin, R.K. (1994). *Case Study Research: Design y Methods*. Newbury Park: Sage.
- Zabalza, M.A. (2008). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.