

ENSEÑANZA COOPERATIVA COMO INSTRUMENTO PARA LA INCLUSIÓN DE UN NIÑO CON TRASTORNO DE ESPECTRO AUTISTA (TEA) MEDIANTE JUEGOS COOPERATIVOS EN UN AULA DE EDUCACION INFANTIL

Cuéllar de Lucas, Yolanda ¹ | Pérez-Brunicardi, Darío | De la Iglesia, Myriam

RESUMEN

Nos encontramos ante la necesidad de un cambio en el sistema educativo donde la educación debe adaptarse a la sociedad actual. Todo ello implica abandonar procesos de enseñanza tradicionales centrados en el docente, siendo el alumno el partícipe de su propio aprendizaje. No podemos olvidar, que en la actualidad las aulas acogen a niños y niñas muy diferentes; los contextos educativos, por tanto, son heterogéneos. Nos planeamos en este estudio afrontar el desafío de esta diversidad, apostando por una escuela inclusiva, utilizando para ello una metodología cooperativa como instrumento para la inclusión de un niño con Trastorno de Espectro Autista en el aula y patio de educación infantil. El objetivo es conocer cómo la metodología cooperativa que vamos a llevar a cabo mejora las relaciones sociales y facilita la inclusión del niño con Trastorno de Espectro Autista (TEA; en adelante), despertando en sus compañeros conductas prosociales, al tiempo que el niño con TEA nos hace partícipes de su entorno, mejorando la cohesión del grupo. Por tanto, iniciamos nuestra investigación comprobando cómo se desarrollan las relaciones interpersonales de los alumnos en distintos contextos (aula, patio), para poder comparar el cambio producido tras la intervención. Nos decantamos por una metodología cualitativa centrada en un estudio de caso e investigación-acción. Recabamos información con diversos instrumentos: diario de campo de la tutora, ficha de observación por parte de maestras especialistas, entrevistas a personas relevantes (apoyo, equipo de orientación), fotografías y videos, así como una ficha de autoevaluación compartida y dialogada por parte de los niños y niñas del aula a excepción del alumno con TEA (dada su edad cronológica mental y reducción de su capacidad de introspección por su sintomatología propia del trastorno). La obtención de toda esta información nos permite triangular y aumentar la validez de los resultados. Valoramos los resultados obtenidos con una doble perspectiva: 1. la inclusión del alumno con TEA y 2. La inclusión del grupo en el entorno del alumno con TEA.

Palabras claves: Inclusión; Trastorno de Espectro Autista; aprendizaje cooperativo; juegos cooperativos; generalización.

¹ Universidad de Valladolid – Facultad de Educación de Segovia (España) E-mail: ycuellar@hotmail.es

COOPERATIVE TEACHING AS AN INSTRUMENT FOR THE INCLUSION OF A CHILD WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD) BY MEANS OF COOPERATIVE GAMES IN AN INFANT CLASSROOM

ABSTRACT

There is a need for change in the education system so that it is adapted to present day society. This involves putting aside traditional teacher centered approaches and helping the learner take part in their own learning process. It must be remembered that, nowadays, there are many different types of children in a classroom and the educational context is, therefore, heterogeneous. In this research we plan to deal with the challenge of this diversity by supporting an inclusive school policy through the use of cooperative methodology as an instrument by which to include a child with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the infant classroom. The objective is to learn how the collaborative methodology that we apply improves social relationships for the child with ASD and helps him to be included in class. In this way, we hope to encourage pro-social behavior in his classmates. Therefore, we will begin our research by looking into how the children's interpersonal relationships develop in different contexts (the classroom, the playground). We will favor qualitative methodology based on a case study and action research. We will gather information in several ways: from the class teacher's field diary, from specialist teachers' observation forms, from interviews with relevant people (support and educational guidance teams) and from photos and videos as well as from a self-evaluation worksheet that will be shared and talked about with the children. However, the child with ASD will not be included in this self-evaluation work given their mental age and reduced capacity for introspection due to the symptoms of autism spectrum disorder. All the information obtained will enable us to use data triangulation and ensure the validity of the results. We will evaluate the results obtained from a double perspective. 1. The inclusion of the child with ASD and 2. The inclusion of the group in the environment of the child with ASD.

Key Words: Cooperative learning, inclusion, cooperative games, pro-social behaviors, Autism Spectrum Disorder, generalization, self-determination

1. Introducción

La incorporación de un niño con Trastorno de Espectro Autista (TEA; en adelante) en un aula de educación infantil, dispara todas las alarmas en un centro ordinario. Después de reflexionar sobre las características de los niños con TEA (ente ellas la alteración cualitativa de la interacción social), nos cuestionamos qué metodología aplicar para adaptarnos a sus necesidades, teniendo en cuenta todos los recursos, tanto materiales como humanos.

Valorando las posibilidades y las limitaciones con las que nos íbamos a encontrar, nos planteamos desarrollar un aprendizaje cooperativo basándonos en algunos autores como Coll (1984), Ovejero (1990), Pujolás, (2008), que afirman que este aprendizaje favorece las relaciones. Es por ello, que hemos llevado a cabo una metodología cooperativa para mejorar la inclusión de este alumno. Esta inclusión la observaremos desde dos puntos de vista: por parte del grupo clase y por parte del alumno con TEA, en dos contextos (aula, patio) y a través de juegos cooperativos; favoreciendo conductas prosociales y mejorando la cohesión grupal, así como la generalización a otras actividades y juegos e incluso contextos.

2. Marco teórico

2.1 Educación inclusiva

La educación inclusiva es aquella que Stainback (2001), la define como:

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 la clase ordinaria para aprender de, y con, sus compañeros, dentro del aula. (p.6).

Este proceso debe iniciarse desde la infancia, para que sea más efectivo y sirva de soporte para la inclusión en una sociedad, en la que la diferencia no sea un elemento de exclusión, sino una oportunidad de enriquecer y transformar el entorno integrando esa diversidad. (Blanco, 1999).

La puesta en práctica de esta educación hace referencia a escuela inclusiva y aula inclusiva que para Pujolàs (2012), “es aquella en la cual pueden aprender, juntos, alumnos diferentes”. (p. 6).

Matizando esta definición nos referimos a una escuela que no excluye a nadie y que acoge a todos los que acuden a ella, independientemente de sus características y necesidades (para ser inclusivas tiene que haber diversidad, si el aula es inclusiva admitirá a alumnos diferentes), debiendo permanecer juntos el máximo tiempo posible, dentro de la misma aula y participando de las mismas actividades.

Conceptos como *Comprehensividad*, *Coeducación*, *Educación Compensatoria e Integración Escolar*, han estado presentes en el camino recorrido para llegar a la incorporación definitiva a los distintos grupos a la escuela ordinaria. Es en los años 60 cuando se produce la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales (hasta entonces recluidos en centros específicos), a la escuela ordinaria. Este proceso fue criticado ya que los centros no se adaptaron para acoger a este tipo de alumnos, siendo una simple integración física. (Booth y Ainscow, 1998). Apreciándose, 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). Estas medidas bien intencionadas para atender la diversidad, acaban realmente potenciando, en ocasiones, las desigualdades. Boot (1998) y Ainscow (2001) afirman que se ha producido un cambio de 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 que 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 heterogeneidad y no en la homogeneidad. (Blanco, 1999).

Para Gotti (2002), incluir, no es únicamente “llevar” al alumno con necesidades especiales junto con otros “no especiales” en un aula ordinaria sin el apoyo necesario para su desarrollo, cada alumno tiene sus peculiaridades de donde se parte para la inclusión de esa diversidad. Teniendo en cuenta las singularidades de cada uno, Barbosa (2002), nos muestra investigaciones realizadas en las que niños con deficiencias incluidos en aulas ordinarias, presentaban un progreso académico y social más grande que otros niños con las mismas necesidades, que trabajaron en clases especiales.

2.2 Trastorno de Espectro Autista

Los primeros casos de niños autistas fueron descritos por Leo Kanner en 1943. No es hasta finales de los 70 cuando se empieza a considerar el autismo como un trastorno del neuro-desarrollo que dura toda la vida. Fue en 1979 cuando Wing y Gould, redefinen el autismo, en 1979 como un trastorno caracterizado por una alteración cualitativa en la dimensión social referidas a la interacción, la comunicación y la imaginación. En general, muchas de las personas diagnosticadas con TEA, necesitarán soporte a lo largo de su vida procedente del ámbito social, educativo y clínico. (Matellán, 2014). Los últimos cambios en la concepción del Trastorno de Espectro Autista se recogen en el DSM- 5 (2013), transformando la triada de Wing en diada; siendo dos de los tres criterios expuestos los que determinan el trastorno.

- Deficiencias persistentes en la comunicación e interacción social.
- Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento
- Deben estar presentes en la infancia temprana

La dimensión de severidad de los síntomas viene determinada por el acompañamiento de déficit intelectual y/o deterioro del lenguaje.

La atención temprana para las personas con TEA es básica, de manera que si se aborda el trastorno desde la primera infancia, tendrán muchos más recursos para ser autónomos. El entorno educativo es un enclave fundamental de aprendizaje, demostrando ser una de las vías más eficaces para favorecer la inclusión de las personas con TEA, en la que cabe la posibilidad de trabajar valores de convivencia y aceptación de la diferencia, desde la de sensibilización del alumnado en el grupo clase. Las personas con TEA se benefician de los conocimientos del mundo social y comunicativo en un grupo donde se desarrollan apoyos naturales en situaciones tanto estructuradas como no estructuradas. (Castilla, 2011)

2.3 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 & Calderón, 2000).

La única manera de atender juntos en una misma aula a alumnos diferentes es introducir en ella una estructura de aprendizaje cooperativo en la que todos colaboran, cooperan, se ayudan para alcanzar el objetivo común y progresar en su aprendizaje; aprendiendo a respetar las diferencias y convivir con alumnos con característica personales distintas con o sin discapacidad (Pujolàs 2009). El aprendizaje cooperativo es una de las estrategias más completas del sistema educativo, porque, además de las ventajas que aporta; como pueden ser, entre otras: la práctica de la conducta prosocial, la pérdida progresiva de egocentrismo, el desarrollo de una mayor independencia y autonomía, tiene s permite la posibilidad de una esencial que es la posibilidad de inclusión (García, Traver, y Candela, 2001). Las actuaciones que se plantean para llevar a cabo este aprendizaje desde una perspectiva de aceptación y de comprensión, es la utilización de diversas herramientas adaptadas a la etapa educativa; por ejemplo, juegos o cuentos (Federación Autismo Castilla y León).

2.4 Juegos cooperativos

Los numerosos estudios, permiten concluir que el juego; esa actividad de las primeras edades, contribuye al desarrollo integral del niño de manera relevante (Garaigordobil, 1990). Además el juego fomenta el la pérdida del egocentrismo (Piaget, 1959/1979), característica del periodo infantil. Definido por Ortega, (1991), como un instrumento de socialización. Gracias al cual se interactúa y se amplían las formas de comunicación, desarrollando capacidades de cooperación (Kamii y Devries, 1980/1988), y habilidades sociales (McCune-Nicolish, 1981)

El juego 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, (Ramírez, Ayaso, Ramírez, 2008). Los estudios realizados en referencia a la relación entre juego cooperativo y desarrollo infantil concluyen que este tipo de juego inicia un aumento de las conductas de compartir (Orlick, 1988) y de respuestas sociales cooperativas en niños con dificultades de desarrollo (Mender y otros 1982).

Arroyo (2010), añade que el juego es un buen recurso didáctico para trabajar la socialización, motivando a aquellos alumnos menos capacitado para interactuar con los demás, pero para ello deben ser juegos en los que todos participen por igual y reduzcan el miedo a poder equivocarse.

3. Objetivos

1. Aplicar el aprendizaje cooperativo utilizando juegos cooperativos para conseguir inclusión de un niño con TEA, en un aula y patio de Educación Infantil. Analizando la evolución de las conductas prosociales.
2. Aplicar el aprendizaje cooperativo utilizando juegos cooperativos, para conseguir la inclusión del grupo en el entorno del alumno con TEA (aula, patio), mejorando la cohesión grupal y generalización a otras situaciones de aula y patio.

4. Contexto educativo

Realizaremos la evaluación formativa en un centro de la provincia de Segovia, en el 2º nivel de educación infantil. Este centro educativo cuenta con 27 unidades, de las cuales 17 son de primaria y 10 de educación infantil.

La puesta en práctica de esta experiencia será realizada en un aula infantil de 4 años, con 22 alumnos, de los cuales 10 son niños y 12 niñas. Entre todos ellos se encuentra un niño con TEA, con el que iniciamos este trimestre. Es por ello, que la aplicación de juegos cooperativos en el aula, en este caso específico es para mejorar la interacción social y desarrollar conductas prosociales en sus compañeros.

5. Metodología

Nos decantaremos por una metodología cualitativa, ya que nuestra investigación está basada en las experiencias personales, comportamientos, emociones, sentimientos, fenómenos sociales y culturales. (Strauss & Corbin, 2002 p.12). Siendo un proceso en el que llegamos a conocer a las personas y a experimentar lo que ellas sienten. (Hernández Pina, 1995).

De acuerdo con lo expuesto con anterioridad, contaremos con dos métodos cualitativos: el estudio de casos (fundamentado en el paradigma interpretativo), para analizar las posibilidades del aprendizaje cooperativo en el aula, se ubica dentro del estudio de caso intrínseco, pues parte de la comprensión de un caso particular con el objetivo de entenderlo y extraer conclusiones acerca del mismo, e investigación-acción (en el que predominan los paradigmas interpretativo y el sociocrítico). La presencia en el aula de un niño con TEA nos ha enfrentado a situaciones problemáticas referidas a su inclusión, nos han surgido dudas acerca de cómo abordar la nueva situación partiendo de nuestra acción, estas circunstancias nos llevaron a elegir el método investigación-acción como el apropiado para entender lo sucedía en el aula y en el patio, con la finalidad de transformarlo y mejorarlo posteriormente porque no sólo hemos transformado la

realidad del aula y patio siendo los propios niños y niñas los participantes en este proceso de transformación (Sandin, 2004, p.13), sino que según Latorre (2003), hemos mejorado la calidad de la educación. A las escuelas, por tanto, corresponde en primer lugar ser inclusivas, es decir, que no se excluyan de un aula a los que son “diferentes” (Pujolàs, 2012), para posteriormente dar respuesta, adaptándose a cada niño y utilizando nuevas metodologías que favorezcan su inclusión. En concreto, en este trabajo llevaremos a cabo una metodología cooperativa.

6. Actividades

Se programaron varias sesiones cortas de juego semanales, en las que el niño con TEA pueda participar, prestando atención a una adecuada socialización. Se jugaba una o dos veces al día (ya que no son juegos que necesiten mucho tiempo), con la supervisión constante, por ello, durante varios periodos al día contamos con la presencia de la profesora de PT que aplica la técnica del moldeado (Martos, 1989) para la puesta en práctica de los juegos. A medida en que entendíamos que el niño con TEA iba “asimilando” el juego, se introducía un juego nuevo. Hemos realizado todos los juegos programados, algunos con más dificultades que otros. A partir de aquí hemos generalizado a otro tipo de actividades, dando buenos resultados.

Centrándonos en las sesiones y teniendo en cuenta su estilo de aprendizaje, tomamos las ideas de Cornago (2010) respecto a la estructura a seguir para trabajar el juego con personas con autismo:

1. *El juego será estructurado:* Las sesiones de juego han separase en partes pequeñas. Al iniciar el juego, le enseñamos un pictograma, al que apoyamos con lenguaje bimodal “a jugar” y con la orden verbal. En un primer momento, el juego se realiza con un adulto que le moldea y le ayuda. Nos iremos retirando de manera que sean sus compañeros los que le moldeen, despertando en ellos conductas de ayuda y cooperación, hasta lograr que realice el juego sin ayuda, lo domine y se divierta con él, reforzando al final del juego con aplausos y caricias.

2. *Generalización:* El verdadero aprendizaje tiene lugar cuando el sujeto es capaz de trasladar las conductas adquiridos a situaciones nuevas, lejanas a la situación de aprendizaje. (Beltrán, 1996). En este caso, el aprendizaje ha sido la participación, la interacción y la aceptación de sus compañeros, evitando el rechazo. Estas conductas las ha aprendido en los juegos y queremos que las traslade a otras situaciones, de manera que le puedan ayudar 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. Reforzaremos sus logros de manera consistente en función de los resultados en estas situaciones diferentes a la del aprendizaje.

7. Puesta en práctica

Dependiendo del juego será en gran grupo o en pequeño grupo con alumnos de características y niveles diferentes. Los juegos a los que vamos a jugar tienen unas reglas muy especiales.

Las normas de los juegos cooperativos basándonos en Garaigordobil (2011) son 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.

A continuación exponemos las sesiones de juego para trabajar con la metodología de aprendizaje cooperativo.

| | | |
|------|-----------------------------|-----------------------------------|
| S.1P | Éste es mi amigo (10') | Comunicación y conducta prosocial |
| S.2 | Los fantasmas (15') | Comunicación y conducta prosocial |
| S.3 | Parejas de baile (15') | Comunicación y conducta prosocial |
| S.4 | Camino con obstáculos (15') | Comunicación y conducta prosocial |
| S.5 | Trainera (15') | Comunicación y conducta prosocial |
| S.6 | Bolas de colores (15') | Comunicación y conducta prosocial |

Tabla 1: Organización de las sesiones de juego. Adaptado de Garaigordobil (2012)

Uno de los objetivos es anticipar lo que va a ocurrir por medio de claves visuales más efectivos según Cruxart (2000), debido a las capacidades viso-espaciales de los niños con este trastorno; haciendo posible situarse en el espacio y en el tiempo.

8. Evaluación

La evaluación se realiza con carácter retrospectivo, comparando el antes y el después de la intervención en base a los instrumentos y técnicas utilizadas: diario de campo de la tutora, ficha de observación por parte de maestras especialistas, entrevistas a personas relevantes (maestra de apoyo, equipo de orientación), fotografías y videos, así como una ficha de autoevaluación compartida y dialogada por parte de los niños y niñas del aula a excepción del alumno con TEA.

9. Discusión de los datos

En la evaluación realizada pudimos recabar información a través de los instrumentos y técnicas, observando la evolución del niño con TEA en el ámbito social. La mejoría en la relación con sus compañeros fue evidente, buscándoles para interactuar o incitándoles para que jugaran con él. Las conductas recogidas en escalas de observación se aprecian una modificación de las mismas, desapareciendo algunas (no se tira al suelo, no rechaza, ni empuja, ni muerde) y apareciendo otras nuevas (se deja agarrar e incluso presenta intención comunicativa, generalizándolo a otras actividades y situaciones de aula (participa como uno más y se deja ayudar a ponerse el abrigo, a llevarle y guiarle a la mesas, a por el bocadillo, el libro, repartir, jugar a las barajas, pasar lista...), permanece más tiempo en la asamblea con los niños, se sienta en la mesa cuando hay que trabajar, juega con los demás niños más o menos tiempo, pero no deambula por la clase sin ninguna finalidad.

10. Resultados de la puesta en práctica

En este punto se presentan los resultados de aprendizaje cooperativo para la inclusión de un niño con TEA a través de los juegos cooperativos desarrollados en el 2º nivel de educación

- **Objetivo 1.** La aplicación de un aprendizaje cooperativo a través de los juegos cooperativos efectivamente, ha mejorado y facilitado la inclusión del niño con TEA, despertando en los compañeros conductas de cooperación, ayuda, solidaridad... no solo a él sino hacia los demás componentes del grupo y no sólo en el aula, sino también en el patio.
- **Objetivo 2.** La aplicación de este aprendizaje como herramienta metodológica, ha mejorado la interacción del niño con TEA hacia sus compañeros, dando una mayor solidez al grupo, y facilitando otro tipo de actividades participativas en el aula y en el patio, generalizando incluso a otros contextos.

11. Conclusiones

Esta experiencia ha mostrado que es posible diseñar y aplicar un aprendizaje cooperativo en educación infantil, aunque se tenga que dedicar más tiempo dado el carácter egocéntrico que presentan estas edades tempranas.

Toda la información recabada de los distintos instrumentos, apunta a que la metodología es acertada, ya que producen más interacciones con otros niños y también la relación con adultos.

El juego le va a dar otra dimensión al aprendizaje. Es un recurso muy potente, y al ser una actividad lúdica, los niños se muestran con muy buena disposición.

También somos conscientes de que la mejoría en el cambio social no se debe únicamente a la intervención; creemos que hay muchos factores que están influyendo, pero sí pensamos que ha sido un aspecto que ha podido contribuir de manera positiva para el desarrollo de sus interacciones, de las conductas prosociales y, por lo tanto, de una mejor cohesión de grupo.

12. Contribuciones científicas

Esta investigación puede aportar conocimiento sobre cómo responder a las deficiencias persistentes en la comunicación e interacción social de niños con TEA en las aulas y patio de educación infantil (intervención temprana). Como hemos comentado, no son muchas las investigaciones realizadas en este campo, y las realizadas centran la prioridad en el proceso de comunicación. Algunos autores confirman que hay mejor pronóstico en TEA si tiene mejores habilidades comunicativas y sociales; todo lo que sea promover conductas que aumenten interacciones con los iguales, mejorará de manera indirecta a todos los aspectos del niño. Ambos aspectos deben confluir y cuanto mejor funcionamiento tenga en ambas, también mejor pronóstico.

13. Referencias bibliográficas

- American Psychiatric Association. (2003). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5*. ManMag.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares* (Vol. 84). Narcea Ediciones.
- Arroyo, M.D (2010). El juego y su utilización en la Educación Física. *Autodidacta*, 98. [Revista on-line]. Consulta: 15 de abril de 2014 en:
http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_10_archivos/m_a_dominguez.pdf

- Barbosa, H. (2002) *Por que Inclusão?* Lesley College
- Beltrán, J. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Síntesis, 1996.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín*, 48, 57-72.
- Booth, T. Ainscow, M. (1998) *From them to us* Londres, Routledge.
- Castilla, C. L. Desarrollo y evaluación de las competencias básicas en alumnos con trastornos del espectro del autismo (TEA) mediante aplicaciones para dispositivos móviles. <http://autismoliceocastilla.wikispaces.com/Proyecto?responseToken=647ac64ec0394ae94b94040d1a03fe63>
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y aprendizaje*, 7(27-28), 119-138.
- Congreso Internacional XXIX Jornadas de Universidades y educación especial prácticas en educación inclusiva: diálogos entre escuela, ciudadanía y universidad
- Cornago, A (2010). *El libro del juego. Del cu-cu-trás al juego simbólico: cómo conformar una conducta de juego paso a paso. Documento en línea*. Consulta el 18 de Marzo de 2014: http://catedu.es/arasaac/zona_descargas/materiales/297/Conformar%20la%20conducta%20de%20juego.pdf
- Cuxart, F. (2000) *El autismo. Aspectos descriptivos y terapéuticos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Fernández, N. G., & 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), 7
- Ferreiro, R. (2007). Aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Consultado en <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-ferreiro.html>
- Garaigordobil, M. (1990). *Juego y desarrollo infantil*. Madrid: Seco-Olea
- Garaigordobil M (2007). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años*. Madrid: Pirámide.
- García, R., Traver, J. A., & Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo: fundamentos, características y técnicas*. CCS.
- Gottí, M. de O. (2002) Fórum: Surdos e ouvintes juntos. In *Revista Nova Escola*, ano XVII, nº 152. 9
- Gravi, R. F. (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).
- Hernández Pina, F., Fuentes, P., Iglesias, E., & Serrano, F. J. (1995). Introducción al proceso de investigación en educación. *Múrcia: DM*.

- Johnson D. W. & Johnson R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38 (2), 67-73.
- Kamii, C., y Devries, R. (1988). *Juegos colectivos en la primera enseñanza. Implicaciones de la teoría de Piaget*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Latas, Á. P. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, (327), 11-29
- Martos-Pérez, J. (2005) Intervención educativa en autismo desde una perspectiva psicológica. *Revista de neurología centro Dletrea*, N°40, supl. 1. Consulta: <http://www.neurologia.com/pdf/web/40S1/sS1S177.pdf> el 27 de Marzo de 2014
- Matellán, M. D. M. G. (2014). El autismo en la literatura científica pedagógica española, 1985-2011. *Aula*, 20, 203-218.
- Mccune-Nicolich, L. (1981). Towards symbolic functioning: structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child Development*, 52, 785-797
- Mender, J.; Kerr, R., y Orlick, T. (1982). A cooperative games program for learning disabled children. *International Journal of Sport Psychology*, 13 (4), 222-233.
- Orlick, T. (1988). El juego cooperativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 163, 84-87
- Ortega, R. (1991). Relaciones afectivas, comprensión social y juego dramático en la educación escolar
- Ovejero, A. (1990). *Aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de innovación educativa*, 170, 37-41.
- Pujolàs Maset, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo.
- Ramírez, C. T. G., Ayaso, M., & 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.
- Sandin Esteban, M. P. (1999). "Investigación cualitativa en educación." *Madrid: Mc Grow Hill. Van Dijk, TA Ideología. Un enfoque multidisciplinario. Barcelona: Gedisa (2004)*
- Stainback, S., & Stainback, W. (Eds.). (2001). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (Vol. 79). Narcea Ediciones.
- Urbaneja, E. S. S. G. Federación Autismo Castilla y León
- Valcarce Fernández, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva
- Velázquez Callado, C (2013). Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física. (Tesis doctoral,

Universidad de Valladolid). Documento en línea: Recuperada de
<http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2823/1/TESIS312-130521.pdf>

Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of autism and developmental disorders*, 9(1), 11-29.