

LOS RECREOS DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Secondary School Students with Disabilities at Break Time

Josué ARTILES RODRÍGUEZ

*Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Educación.
Departamento de Educación. C/ Santa Juana de Arco, 1. 35004 Las Palmas
josue.artiles@ulpgc.es*

Rosa MARCHENA GÓMEZ

*Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Educación.
Departamento de Educación*

Rafael SANTANA HERNÁNDEZ

*Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Educación.
Departamento de Educación*

Recepción: 7 de diciembre de 2015

Fecha de aceptación definitiva: 7 de abril de 2016

RESUMEN: Los tiempos de descanso cumplen una función importante en el desarrollo social del alumnado, disponiendo de momentos de interacción libre donde ponen en práctica habilidades para poder relacionarse. El alumnado con discapacidad no se ve en igualdad de condiciones al estar ante una actividad no estructurada que le permita desenvolverse. La planificación del recreo y la mediación por parte del resto de compañeros facilitan las relaciones entre ambos y ofrecen un entorno de aprendizaje natural entre el alumnado, acorde a los principios de la educación inclusiva. Desde esta investigación se llevó a cabo un estudio de casos múltiples en tres aulas de educación especial insertadas en centros ordinarios de secundaria con un total de 19 alumnos con discapacidad. Durante tres meses de observación se recabaron 3420 evidencias de las interacciones que se triangularon con las entrevistas al alumnado. Los resultados muestran un bajo nivel de relaciones entre el alumnado de las aulas que no tenían programados los descansos y

aquellas aulas que llevaban a cabo la planificación del recreo y la mediación entre iguales. Se discuten las implicaciones para la práctica.

PALABRAS CLAVE: discapacidad; educación secundaria; recreos; inclusión; interacción de estudiantes; mediación entre iguales.

ABSTRACT: Break time fulfills an important role in the social development of students, providing free time for interaction where they are able to practice their abilities of making contact with others. Students with disabilities do not see themselves in the same light because they consider this activity an unstructured one to get on with. Break planning and mediation carried out by other pupils eases relationships between both groups and offers a natural learning environment among students, according to inclusive education principles. This research has been carried out by investigating multiple cases in three special education classrooms which belong to secondary schools, with a total of 19 students with disabilities. Over the course of three months of observation, 3,420 interaction instances were obtained which were linked with the students' interviews. The results show a lower number of relationships between students belonging to classrooms with no planned breaks in their schedule and those classrooms which did plan their breaks and peer mediation. The practical implications are discussed.

KEY WORDS: disability; secondary education; breaks; inclusion; students' interaction; peer mediation.

Introducción

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA ES UN PROCESO para el cual la escuela debe dar soluciones para educar a todos y cada uno de los alumnos en un marco común donde se preste especial apoyo a aquellas personas que requieran adaptaciones para poder estar escolarizadas en un entorno ordinario (Thomazet, 2009). Para el autor, la responsabilidad debe trasladarse al centro y las prácticas que se llevan a cabo, en lugar de focalizarlas en el alumnado. Pero esas adaptaciones deben dar al alumnado la capacidad de participar, para que esté incluido tiene que tomar parte activa en la vida del centro y ser valorado como miembro de la comunidad educativa, no basta con estar en un centro educativo, debe ser parte de él (Farrel, 2000).

Un contexto importante es el horario de descanso del alumnado con discapacidad puesto que es uno de los pocos momentos de la jornada escolar donde puede relacionarse libremente, siendo un tiempo valioso para observar los comportamientos sociales del alumnado (Jarrett, 2002). Jarret, tras una revisión de estudios, concluyó que el momento de ocio que se produce en los descansos está relacionado con el desarrollo social, el aprendizaje y la mejora de la salud del alumnado. Se debe trabajar adaptándose a la diversidad del alumnado con la finalidad de hacerlo protagonista del acto educativo y facilitándole las oportunidades para interactuar con la diversidad, ofreciendo apoyo a sus iguales. Para ello se necesitan espacios y tiempos en los que el alumnado pueda coordinarse con los tutores u otros profesionales, de manera

que pueda ser orientado para que su labor como recurso natural de apoyo sea eficaz y redunde en beneficio de sus compañeros, de sí mismo y del resto de la comunidad educativa.

Para Pellegrini, Kato, Blatchford y Baines (2002) los tiempos de recreo fomentan el aprendizaje social y emocional del alumnado, dándoles la oportunidad de incluirse en interacciones sociales a través de la asunción de roles donde ponen en práctica habilidades sociales básicas. Los autores, en un estudio longitudinal con 77 niños de dos centros de primaria para determinar la inclusión multicultural del alumnado, mediante la observación de los recreos y entrevistas, evidenciaron que los momentos de juego eran los que permitían un desarrollo social vinculado a la cooperación. Mediante la socialización, a través del juego, el alumnado adquiere habilidades productivas de comunicación puesto que se ven inmersos en procesos de negociación, cooperación y mediación y resolución de situaciones problemáticas (Sibley y Etnier, 2003).

La adaptación y el ajuste al medio escolar, tanto desde el punto de vista del aprendizaje como de las relaciones sociales, se ven favorecidos por los momentos de interacción libre compartida entre el alumnado a través del juego. En este sentido, Bjorklund y Brown (1998) señalaron que el juego físico que se da en el recreo es un facilitador del aprendizaje, permitiendo el descanso cognitivo del alumnado y una mejora en la atención. Respecto a la competencia social, Pellegrini, Kato, Blatchford y Baines (2002) concluyeron que los recreos permiten un ajuste social, mediante la interacción entre iguales, que no es posible en el aula. El juego y las relaciones en los momentos de recreo, además de ofrecer un descanso al esfuerzo cognitivo del alumnado y brindar un medio para relajarse y disminuir el estrés, permiten desarrollar habilidades de autocontrol en situaciones naturales de interacción (Jarrett, 2002).

Los procesos de socialización son importantes para el alumnado, permitiendo descubrir sus limitaciones y capacidades en relación con los demás. Aprender a relacionarse es vital para los jóvenes y, especialmente, para las personas con discapacidad. A diferencia del resto de compañeros, el alumnado con discapacidad tiene más probabilidades de estar en situaciones de exclusión social, sufrir acoso en el centro y tener una menor participación en la vida del centro, tal como señalan Montie y Aberly (2011), es necesario capacitar al alumnado del centro para evitar el aislamiento social que repercute en el alumnado con discapacidad. Por ello, dados los beneficios que ofrecen los tiempos de descanso y la cantidad de tiempo que el alumnado con y sin discapacidad pasa en los centros escolares, es necesario prestar atención a las actividades que permiten el bienestar emocional y el fomento de las relaciones (Heyne, Wilkins y Anderson, 2012). Si esas relaciones de interacción libre y sin estructurar que se dan en los recreos son supervisadas por el profesorado, pueden ofrecer un valioso espacio donde trabajar habilidades sociales básicas que permitan al alumnado relacionarse con el resto de manera positiva (Sibley y Etnier, 2003). Los docentes pueden llevar a cabo tareas de observación de las actividades de recreo que les permitan detectar las necesidades del alumnado con discapacidad a la hora de afrontar la interacción libre, de manera que puedan abordar en el aula habilidades y estrategias para trabajar con ellos (Machalícek *et al.*, 2009).

La planificación del recreo para el alumnado con discapacidad

Las actividades inclusivas en los recreos son un recurso importante para enseñar y reforzar el crecimiento social y emocional del alumnado. El centro escolar es un contexto único para trabajar sobre las necesidades emocionales y la socialización, debido a la cantidad de tiempo que el alumnado con discapacidad pasa junto con sus compañeros. Heyne y Anderson (2011) evidenciaron la necesidad de incorporar un momento de ocio, intencional y planificado, al que denominaron recreación terapéutica, de manera que se aumentase la participación, la autoestima y las habilidades de las personas con discapacidad en contextos diversos. Por ello, es necesario que se entrene en habilidades sociales al alumnado con discapacidad para que tenga oportunidades de interacción en los entornos naturales donde se desenvuelve, especialmente a través de la acción de los iguales como facilitadores del desarrollo de esas habilidades (Rogers, 2000).

Fujiki, Brinton, Isaacson y Summers (2001) realizaron un estudio con ocho alumnos que presentaban trastornos del lenguaje y discapacidad intelectual, registrando las interacciones que se producían en los recreos. Estos espacios ofrecían momentos de interacción libre, no estructurada, en un contexto que generaba situaciones frecuentes de interacción y demandas de comunicación verbal y no verbal necesarias para poder participar con el resto los compañeros. Para ello incorporaron micrófonos inalámbricos, en lugar poco visible, al alumnado del estudio de manera que pudiesen recoger la interacción y participación de los mismos. Por otro lado, dos investigadores estaban presentes en el patio durante la recogida de datos. Observaron comportamientos habituales donde el alumnado con discapacidad prefería realizar actividades en solitario en proporción con el alumnado sin discapacidad. Interactuaron más con los adultos, aunque algunos de ellos querían estar con el resto de los compañeros, manifestaban tener miedo del desenlace de la situación.

Lang *et al.* (2011) realizaron un análisis sistemático sobre 15 investigaciones en las que se estudiaba el recreo como espacio para implementar intervenciones que fomentasen las habilidades sociales y el comportamiento del alumnado con trastornos del espectro autista. La totalidad de las investigaciones se basaban en estudios de caso con una muestra total de 46 alumnos, donde los aspectos estudiados fueron las habilidades sociales y la planificación de las actividades en el patio. Reflejaron la poca literatura existente respecto a la interacción del alumnado con discapacidad en referencia a los momentos de juego, donde se desarrollan las habilidades sociales. Los resultados evidenciaron que el alumnado con discapacidad que participa en actividades de recreo estructuradas tienen una conducta social más adecuada, con un aumento de la interacción y la comunicación. Concluyeron que los estudios coincidían en la necesidad de planificar la actividad lúdica en momentos de interacción, siendo el alumnado del centro un recurso importante para potenciar la participación del alumnado con dificultades. Como limitación exponen que es necesario un mayor número de investigaciones dado que existe una escasez de estudios al respecto, además de estudiar la manera de dar protagonismo al alumnado sin discapacidad como tutores en la participación.

Para Machalicek *et al.* (2009), la práctica de la interacción, a través del diseño e implementación de programas de actividades para el alumnado con discapacidad, aumenta el número de interacciones entre iguales y ayuda a reducir el comportamiento desafiante, especialmente en el alumnado con trastornos generalizados del desarrollo. Los autores llevaron a cabo un estudio sobre tres alumnos con autismo y discapacidad intelectual donde comprobaron que la planificación del recreo favorecía conductas sociales, aprendiendo juegos básicos, a la vez que disminuían las conductas desafiantes. Para Terpstra, Higgins y Pierce (2002), es más eficaz implementar un programa con apoyo por parte del alumnado del centro que a través del profesorado. En un estudio realizado con ocho alumnos con discapacidad señalaron que se puede potenciar el espacio del recreo teniendo en cuenta el nivel de desarrollo del niño, las competencias lingüísticas, la disponibilidad de otros compañeros del centro y los juegos que se llevarán a cabo. Determinaron que las relaciones entre compañeros son más motivadoras y permiten practicar las habilidades sociales en un entorno natural, algo que se aleja del ambiente artificial del aula y los posibles refuerzos y entrenamientos del profesorado.

En los descansos y recreos no hay una intervención directa por parte del profesorado y el alumnado con discapacidad se queda en el patio sin apoyos para la interacción. El apoyo natural, ofrecido por los compañeros del aula o del centro, es un recurso que contribuye a facilitar la actividad del alumnado con discapacidad intelectual (Harper, Symon y Frea, 2008). Además, debe considerarse al alumnado sin discapacidad como un recurso con un alto potencial educativo puesto que permite apoyar al alumnado con discapacidad, dando tiempo al profesorado para atender al resto de la diversidad; produce un aumento en el número de interlocuciones sociales, y, por último, ofrece un escenario natural para practicar habilidades que aumentan la probabilidad de generalizar los aprendizajes a otros contextos (Lang *et al.*, 2011).

Harper, Symon y Frea (2008) analizaron los recreos de dos alumnos con autismo y estudiaron el proceso de mediación entre iguales, a los que se aplicó un entrenamiento para actuar como apoyo del alumnado con discapacidad. La educación en valores inclusivos y el entrenamiento del alumnado del centro generó un mayor interés por ayudarles, facilitando su participación activa durante el periodo de recreo, algo que puede trasladarse a otros contextos de la escuela y el entorno. Mason *et al.* (2014) realizaron un estudio de caso con tres alumnos con autismo con la finalidad de evaluar el efecto del apoyo del alumnado del centro. Se trabajó con una red de compañeros del centro a los que se entrenó para relacionarse e interactuar de manera que realizasen un acompañamiento y fomentasen habilidades sociales en el espacio del recreo. Evidenciaron que el alumnado del centro, como recurso natural de apoyo, potencia las relaciones del alumnado con discapacidad, registrando un aumento de las intervenciones comunicativas en los momentos de juego.

La educación de los compañeros, como recurso natural de apoyo durante el recreo, permite sensibilizar al alumnado hacia las personas con discapacidad y ha demostrado ser una acción eficaz para aumentar las relaciones entre el alumnado. Laushey y Heflin (2000) llevaron a cabo una investigación con dos aulas de diferentes centros, de entre 20 y 25 estudiantes, donde uno de los alumnos tenía discapacidad.

Previamente se estudió la interacción de estas clases y, posteriormente, se capacitó a todos los alumnos para realizar funciones de tutorización entre iguales para volver a recoger información sobre la participación en el recreo. Los resultados reflejaron una mejora en la implicación de los compañeros respecto al alumnado con discapacidad y un aumento de la participación de éstos en el recreo. La mediación por parte del grupo de iguales es un apoyo fundamental para fomentar las habilidades comunicativas y sociales en los compañeros con discapacidad. Para ello es necesario incluir a los estudiantes con discapacidad en un pequeño grupo de compañeros implicados para apoyar tareas específicas en la interacción, la comunicación o las transiciones entre juegos y conversaciones (Kamps *et al.*, 2002).

Considerando las ventajas potenciales de la planificación en el recreo, y la mediación por parte del grupo de iguales, la investigación se llevó a cabo con el siguiente objetivo general: valorar las relaciones del alumnado con discapacidad, escolarizados en las llamadas aulas de educación especial en centros ordinarios de secundaria, en situaciones de recreo con la finalidad de detectar la inserción social que vivencia.

Las preguntas de investigación que se formulan están relacionadas con las interacciones de la siguiente forma:

- ¿Qué diferencias existen entre los recreos de los centros observados?
- ¿Cuántos contactos establece el alumnado con discapacidad de la etapa de secundaria durante los recreos?
- ¿Con qué personas se relaciona durante esos momentos de relación libre?
- ¿Cómo es el tipo de relaciones que se producen?

Método

Se utilizó una metodología observacional (Anguera, 1993), mediante la observación sistemática y contraste de tres aulas, a través de un registro aplicado en este estudio a la observación de las interacciones en los recreos. Para ello, siguiendo a Evertson y Green (1989), se categorizó previamente la interacción mediante unidades discretas donde cada conducta se registraba en una sola categoría.

Participantes

Se lleva a cabo un estudio de casos múltiples en dos centros ordinarios de secundaria, con modalidad de aula de educación especial, donde se escolarizan entre cinco y siete personas con discapacidad, teniendo en cuenta una serie de criterios que nos permitieran seleccionar casos donde los datos recogidos pudieran garantizar la saturación y calidad de la información. Respecto a las aulas de educación especial, la selección se basó en los siguientes criterios:

- Que el tutor/a del aula tuviese una experiencia de al menos un curso académico como docente de aula de educación especial y no estuviese destinado a la plaza de sustitución.

- Que las características del alumnado del aula fueran diversas y no se centraran en un solo tipo de discapacidad.
- Que parte del alumnado tuviera una competencia lingüística que le permitiese expresar la información relativa a su situación en el aula, el centro y el contexto.
- Que se nos permitiese el acceso a los investigadores, dadas las características del alumnado, al tener que llevar a cabo una negociación con cada uno de los familiares para obtener grabaciones audiovisuales.

De esta forma, y teniendo en cuenta las dificultades de acceso, se seleccionaron dos centros con tres aulas de educación especial con un total de 19 participantes, que contaban con las siguientes características.

Centro I

El Centro I se encontraba en un entorno urbano. Se puso en funcionamiento en el curso 1994/1995, y cuenta en la actualidad con más de mil alumnos. Tiene un aula de educación especial, *aula 1* en adelante, en turno de mañana, que comenzó a funcionar en el 2003. El espacio de recreo no está estructurado, no cuenta con una planificación para la interacción de su alumnado ni recibe el apoyo por mediación de sus compañeros. El *aula 1* está tutorizada por una profesora, funcionaria con plaza fija en el centro y seis años de experiencia en este tipo de modalidad de escolarización. Su grupo clase lo componen siete alumnos cuyos datos se reflejan en la Tabla 1:

TABLA 1. Alumnado del aula 1, Centro I					
Alumno	Edad	Tipo de discapacidad	Cursos en el <i>aula 1</i>	Acciones en aula ordinaria	Modalidades en las que ha estado escolarizado
S.1.1	14	Síndrome de Down	1.º curso	No	Aula ordinaria en primaria. Aula de educación especial en secundaria.
S.1.2	17	S. X Frágil	4.º curso	Educación física 2.º y 3.º de ESO	Aula ordinaria en primaria. Aula de educación especial en secundaria.
S.1.3	15	TGD	2.º curso	Tecnología en 4.º de la ESO	Aula de educación especial en primaria y secundaria.
S.1.4	14	Síndrome de Down	1.º curso	No	Aula ordinaria en primaria. Aula de educación especial en secundaria.
S.1.5	15	TGD	2.º curso	No	Aula de educación especial en primaria y secundaria.
S.1.6	17	Síndrome de Down	4.º curso	No	Aula ordinaria en primaria. Aula de educación especial en secundaria.

TABLA 1. Alumnado del aula 1, Centro I

Alumno	Edad	Tipo de discapacidad	Cursos en el aula 1	Acciones en aula ordinaria	Modalidades en las que ha estado escolarizado
S.1.7	17	Síndrome de Down	4.º curso	Educación física con 2.º y 3.º de ESO	Aula ordinaria en primaria, 1.º y 2.º de la ESO. Aula de educación especial en secundaria.

Centro II

El Centro II se encontraba en un entorno no capitalino. Se puso en marcha en el curso 1985-1986, y cuenta solo con turno diurno para atender a 750 alumnos. El centro tiene dos aulas de educación especial, *aula 2* y *aula 3* del estudio, en turno de mañana, que comenzaron a funcionar hace 11 años.

Cuentan con una planificación del espacio de recreo, a través de un proyecto denominado “Amigo”, donde se entrena al alumnado del centro para el acompañamiento en el recreo. El programa, liderado por la tutora del *aula 2*, conlleva el siguiente proceso de desarrollo:

- *Captación de voluntarios* entre el alumnado del centro mediante campañas de sensibilización por parte del profesorado.
- *Formación específica del voluntariado* para poder llevar a cabo apoyos eficaces.
- *Acompañamiento en el recreo* para fomentar la participación y reforzar las habilidades que está trabajando el alumnado con discapacidad en el aula de educación especial.
- *Actividades complementarias* desarrolladas en los recreos para posibilitar una mayor relación del alumnado. Entre dichas actividades se encuentra el coro del centro, danza y talleres lúdicos.

El *aula 2* está tutorizada por una profesora funcionaria, con plaza fija en el centro y siete años de experiencia en esta modalidad de escolarización. Esta profesora se encarga de entrenar al alumnado del centro para el acompañamiento en los recreos y la supervisión del proyecto *Amigo*. En la Tabla 2 se exponen las características del grupo clase compuesto por seis alumnos:

TABLA 2. Alumnado del aula 2, Centro II

Nombre	Edad	Tipo de discapacidad	Cursos en el aula 2	Acciones en aula ordinaria	Modalidades en las que ha estado escolarizado
S.2.1	20	TGD	6.º curso	Música con 4.º de ESO	Aula ordinaria en primaria. Aula de educación especial en secundaria.
S.2.2	17	TGD	3.º curso	Coro del Centro. Música con 4.º de ESO	Aula ordinaria en primaria. Aula de educación especial en secundaria.

TABLA 2. Alumnado del aula 2, Centro II

Nombre	Edad	Tipo de discapacidad	Cursos en el aula 2	Acciones en aula ordinaria	Modalidades en las que ha estado escolarizado
S.2.3	17	Síndrome de Down	1.º curso	Música con 4.º de ESO	Aula de educación especial en primaria y secundaria.
S.2.4	17	Síndrome de Down	3.º curso	Música con 4.º de ESO	Extranjero, se escolarizó por primera vez en el Aula de educación especial.
S.2.5	20	Discapacidad intelectual	6.º curso	Educación física con 4.º de ESO	Aula ordinaria en primaria y 1.º de la ESO. Aula de educación especial en secundaria.
S.2.6	20	Discapacidad intelectual	6.º curso	Coro del Centro. Educación física con 4.º de ESO	Aula ordinaria en primaria. Aula de educación especial en secundaria.

El *aula 3* está tutorizada por una profesora funcionaria, con plaza fija en el centro y cuatro años de experiencia en esta modalidad de escolarización. El alumnado de su grupo clase lo componen seis alumnos, tal y como se refleja en la Tabla 3.

TABLA 3. Alumnado del aula 3, Centro II

Nombre	Edad	Tipo de discapacidad	Cursos en el aula 3	Acciones en aula ordinaria	Modalidades en las que ha estado escolarizado
S.3.1	19	Déficit visual y motriz. Discapacidad intelectual	2.º curso	Psicología con Bachillerato. Música con 3.º de ESO	Aula ordinaria en primaria. Centro específico en secundaria. Aula de educación especial en la última etapa de secundaria.
S.3.2	20	Discapacidad intelectual	5.º curso	Psicología con Bachillerato. Música con 3.º de ESO	Aula ordinaria en primaria. Aula de educación especial en secundaria.
S.3.3	19	Discapacidad intelectual	1.º curso	Música con 3.º de la ESO	Aula ordinaria en primaria. Programa de cualificación profesional adaptado (PCPA) y Aula de educación especial en secundaria.
S.3.4	18	Discapacidad intelectual	1.º curso	Música con 3.º de la ESO	Aula ordinaria en primaria. Aula de educación especial en secundaria.
S.3.5	15	Discapacidad intelectual	1.º curso	Tecnología con 2.º de ESO. Música con 3.º de la ESO	Aula ordinaria en primaria y 1.º de ESO. Aula de educación especial en secundaria.
S.3.6	20	Síndrome de Down	5.º curso	Educación física con 2.º de ESO. Música con 3.º de la ESO	Aula ordinaria en primaria, 1.º y 2.º de ESO. Aula de educación especial en secundaria.

Instrumentos

Se utilizaron dos instrumentos para la recogida de datos: la observación sistemática mediante una lista de confirmación y las entrevistas al alumnado con discapacidad.

La lista de confirmación consta de unidades de observación específicas donde cada conducta observada se codifica en una sola categoría (Evertson y Green, 1989). El instrumento se conforma en una tabla de doble entrada, Tabla 4. Por un lado, constaban de diferentes tipos de unidades de observación en función de un tipo de comunicación: *oral*, *gestual*, o la *inexistencia de interacción*. En la otra entrada del instrumento se reflejó si el alumno del aula de educación especial es *emisor* en la comunicación. Además, se registró si la comunicación se llevó a cabo con los compañeros del aula de educación especial (CAE), con el resto de compañeros del centro (CCEN) o con el profesorado (PROF).

TABLA 4. Sistema categorial aplicado a la observación de las interacciones en los recreos			
NOMBRE DEL ALUMNO	EL ALUMNO ES EMISOR HACIA		
	CAE*	CCEN*	PROF*
COMUNICACIÓN ORAL			
Se establece sin apoyo corporal	Se observa emisión en la comunicación oral pero no está vinculada a gestos como abrazos, dar la mano, etc.		
Se establece con apoyo corporal cercano	Se observa emisión en la comunicación oral vinculada a gestos cercanos o afectivos como abrazos, dar la mano, etc.		
Se establece con apoyo corporal tenso	Se observa emisión en la comunicación oral vinculada a gestos que generan tensión como hacer aspavientos con las manos, empujar, etc.		
COMUNICACIÓN GESTUAL			
Cercana	Se observa emisión solo en la comunicación gestual vinculada a gestos cercanos o afectivos como abrazos, dar la mano, etc.		
Con tensión	Se observa emisión solo en la comunicación gestual vinculada a gestos que generan tensión como señalar agresivamente, empujar, etc.		
	EL ALUMNO ES RECEPTOR DE		
	CAE*	CCEN*	PROF*
COMUNICACIÓN ORAL			
Se establece sin apoyo corporal	Se observa recepción en la comunicación oral pero no está vinculada a gestos como abrazos, dar la mano, etc.		
Se establece con apoyo corporal cercano	Se observa recepción en la comunicación oral vinculada a gestos cercanos o afectivos como abrazos, dar la mano, etc.		
Se establece con apoyo corporal tenso	Se observa recepción en la comunicación oral vinculada a gestos que generan tensión como hacer aspavientos con las manos, empujar, etc.		

COMUNICACIÓN GESTUAL	
Cercana	Se observa recepción solo en la comunicación gestual vinculada a gestos cercanos o afectivos como abrazos, dar la mano, etc.
Con tensión	Se observa recepción solo en la comunicación gestual vinculada a gestos que generan tensión como señalar agresivamente, empujar, etc.
No existe comunicación	El alumnado no interacciona con nadie.

*CAE: Interacción con compañero del aula de educación especial.

CCEN: Interacción con compañeros del centro.

PROF: Interacción con el profesorado.

Referente a las entrevistas para el alumnado con discapacidad, aunque se formularon algunas preguntas abiertas, se optó como referencia por el formato semiestructurado por si se daba el caso de obtener respuestas acotadas por parte de la persona con discapacidad. La formulación y la secuencia variaron en función de los sujetos entrevistados. Las cuestiones sobre las que se configuró la entrevista se centraron en las relaciones e interacciones del alumnado con el contexto del recreo.

Procedimiento

Respecto a los aspectos éticos, se mantuvieron reuniones con la dirección de los centros, el profesorado y las familias del alumnado, donde se garantiza el anonimato. Además, solicitamos permiso a cada uno de los participantes mediante documento de autorización donde se exponía que, con la finalidad de proteger al alumnado, todo tipo de grabaciones audiovisuales sería única y exclusivamente con fines de investigación, respetando lo contemplado por la legislación relativa a la Protección de Datos de Carácter Personal.

Respecto a la recogida de información, teniendo en cuenta los instrumentos, se procedió de la siguiente manera:

A) Observación de las interacciones del alumnado en el recreo

En cuanto a la observación mediante sistema de categorías, observamos y registramos la interacción de cada uno de los alumnos de las tres aulas de educación especial respecto a sus compañeros de aula, sus compañeros del centro y el profesorado. Para ello, se tomó como espacio para el registro los tiempos de recreo, con un horario comprendido entre las 10:45 y las 11:15, puesto que era el lugar donde confluyen todos los participantes. Los registros se llevaron a cabo en tres meses: marzo, abril y mayo. Evertson y Green (1989) subrayan que las listas de confirmación pueden basarse en el tiempo, registrando las conductas en intervalos establecidos de antemano. Basándonos en este criterio, durante el transcurso de los recreos se tomaron datos de cada uno

de los alumnos durante un minuto, en intervalos de cinco segundos, registrando un total de doce observaciones por minuto. Al terminar con el último estudiante se dejó un intervalo de descanso de cinco minutos para volver a empezar, siguiendo siempre el mismo orden en la toma de datos de los sujetos. La observación en los tiempos de recreo se llevó a cabo a cierta distancia, de manera que el alumnado no se sintiera observado, para evitar influir en las interacciones, pero que permitiese registrar lo que aconteció.

B) Procedimiento de entrevistas al alumnado

La situación ideal para llevarlas a cabo, en todos los casos, fue un aula o espacio aparte dentro de la unidad de educación especial, aportando más seguridad al alumnado. Se realizaron de manera individual para que el alumnado pudiese expresarse libremente, de manera que no hubiese elementos que pudiesen influir en el sujeto y no compartir su perspectiva única (Mayan, 2001). Además de dar intimidad a la persona entrevistada, permitió poder realizar una grabación sin ruido que facilitase la transcripción. Se acordó llevar a cabo entrevistas sin que estuviese presente la tutora o el auxiliar, a excepción de algunos alumnos cuyo nivel de competencia lingüística requirió de la ayuda de la auxiliar durante la experiencia para facilitar la comprensión. En este estudio, para registrar los datos se utilizó una cámara compacta, JVC GZ-MG77e, de formato MiniDV con capacidad para grabaciones de larga duración y óptica tipo angular para captar secuencias largas y de gran cobertura, como es el caso del aula. Preparada para captar audio con micrófono integrado o por LINE/MIC IN. Funcionamiento por batería con 3 horas de autonomía o mediante adaptador AC.

Análisis de los datos

Al finalizar el proceso de observación del alumnado de las aulas de educación especial en los recreos, se recabaron 3420 evidencias. Todo ello nos permitió clasificar los siguientes datos sobre la interacción del alumnado:

- Frecuencia y porcentaje en el tipo de interacción sobre la calidad de las intervenciones.
- Frecuencia y porcentaje de la existencia de interacción.
- Frecuencia y porcentaje de la intención comunicativa en función de la emisión y recepción de mensajes.

Se realizó un examen de la interacción del alumnado de cada una de las aulas de educación especial estudiadas en función de los criterios anteriores y, posteriormente, se llevó a cabo una comparativa de los resultados de las tres aulas. Un dato que debe tener consideración es que no se registró ninguna evidencia de emisión o recepción de mensajes con apoyo corporal tenso vinculadas a agresiones físicas.

En el análisis de las entrevistas realizadas se partió del sistema de categorías previo, que tenía relación con las preguntas y el carácter semiestructurado de las mismas, por

lo que se clasificó la información siguiendo la estrategia de “Casillas” o el análisis tipológico (Boronat, 2005). Sin embargo, durante el proceso de codificación se originaron nuevas categorías que siguieron la estrategia de “montones”, de carácter inducido, cuya conceptualización se llevó a cabo, tal como cita Bardín (1986), al finalizar el proceso. La Tabla 5 muestra la categorización de las evidencias resultado del análisis.

TABLA 5. Conceptualización del sistema categorial aplicado a las entrevistas	
Categoría	ACCIONES Y ACTIVIDADES INCLUSIVAS EN LOS RECREOS
Ubicación de la acción	Descripción del lugar donde pasan su tiempo de ocio en la hora del recreo.
Participación amplia	Expresa la participación con otros compañeros del centro durante los recreos y tiempos de ocio.
Participación estrecha	Describe la participación en los recreos con los compañeros del aula de educación especial.
Soledad	Manifiesta que no participa en los recreos o da muestras de soledad.
Bienestar	Satisfacción por la experiencia en los momentos de recreo.
Malestar	Insatisfacción por la experiencia en los momentos de recreo.

Validación

Para dotar de validez al proceso de observación de los recreos se recurrió a observadores múltiples, registrando por pares de observación en los recreos de todas las aulas, ver Tabla 6, donde el consenso y el método de inducción analítica prevaleció, tal como recoge Angrosino (2012), de manera que se pudieran cotejar los resultados obtenidos. Además, se utilizó la triangulación mediante la combinación de dos estrategias de investigación diferentes en el estudio del mismo fenómeno empírico (Albert, 2006; Shaw, 2003), en este caso la observación sistemática y el proceso de entrevistas.

TABLA 6. Porcentaje de acuerdo interobservadores		
Observación	Coincidencia (%)	Kappa
Aula 1	90,90	0,87
Aula 2	83,05	0,85
Aula 3	91,15	0,89

Resultados

Se evidencian diferencias entre las interacciones que lleva a cabo el alumnado con los diferentes agentes que se encuentran en el recreo: sus compañeros del aula de educación especial, los compañeros del centro y el profesorado. Los alumnos del *aula 1* mantienen un alto contacto entre los integrantes de la misma y el contacto con otros

participantes es escaso, limitándose a saludos con algunas personas de los otros colectivos o preguntas por parte del profesorado. Algo similar, aunque en menor porcentaje, sucede en los contactos del alumnado del *aula 3*, cuyas relaciones se producen con mayor frecuencia entre los propios compañeros, repartiéndose el resto de las interacciones con el profesorado y los compañeros del centro. En relación a estos datos, las *aulas 2 y 3*, pertenecientes al centro 2, llevan a cabo la planificación durante los momentos de los recreos, donde el alumnado del centro acompaña o realiza actividades con el alumnado del aula. Sin embargo, el alumnado del *aula 2* es el que establece más interacciones con los compañeros del centro, a pesar de tener personas con trastornos generalizados del desarrollo, algo que se puede explicar por la gestión y supervisión que realiza la tutora de esta clase en el proyecto de acompañamiento por parte del grupo de iguales.

TABLA 7. Interacción según agente y actividad (%)						
	CENTRO I		CENTRO II			
	AULA 1		AULA 2		AULA 3	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
<i>AGENTE</i>						
Compañero aula educación especial (CAEE)	310	77,31	168	24,53	489	54,58
Compañero del centro (CCEN)	73	18,20	300	43,80	193	21,54
Profesorado (PROF)	18	4,49	217	31,68	214	23,88
<i>ACTIVIDAD</i>						
Interacción	401	31,83	685	63,43	896	82,96
No existe interacción	859	68,17	395	36,57	184	17,04

Existen diferencias en cuanto a la intervención, por parte del profesorado, hacia el alumnado con discapacidad en los recreos registrándose una interacción periódica por parte de los docentes del centro II que supervisaban las relaciones en los recreos, algo que no ocurría en el centro I. Por otra parte, la existencia de la mediación entre iguales que se lleva a cabo con las aulas 2 y 3 es más evidente en los resultados que hacen referencia al número de interacciones que realiza el alumnado. En el *aula 1* son más numerosos los momentos en los que no existe interacción (68,17%) en comparación a las situaciones de contacto (31,83%). Sin embargo, como refleja la Tabla 6, el alumnado del *aula 2* se ve envuelto en más situaciones donde lleva a cabo contactos con pequeños grupos de iguales o en relaciones uno a uno durante los momentos de recreo. En el *aula 3* es donde se producen más momentos con interacción, limitándose las situaciones donde no hay contactos a periodos escasos del tiempo de descanso. Algunos alumnos del *aula 1* expresan esos momentos de aislamiento en relación a las situaciones en las que no existe interacción con otras personas durante el tiempo del recreo. Eva manifestaba de la siguiente manera el transcurso de su descanso:

Entrevistador. — ¿Y qué haces en los recreos?
 S.1.7. — Nada, vigilar a la gente.
 (Alumnado, Soledad, Aula 1)

En relación a la calidad de estas interacciones, centrándonos en las relaciones de los propios compañeros del aula de educación especial, se percibe que es buena en las tres aulas, donde los contactos con emisión cercana o sin tensión se contraponen a niveles muy bajos de emisión o recepción de mensajes con tensión, algo que parece indicar la existencia de interacciones positivas entre los propios compañeros del aula. Como muestra la Tabla 7, en el *aula 1* es donde más interacciones se producen con los propios compañeros. El nivel de estas emisiones (41,64%) y recepciones (34,66%) de mensajes cercanos o sin tensión contrastan con un bajo porcentaje de emisiones con tensión (1%). Por otra parte, en el *aula 2* es donde menos interacciones se registran entre compañeros, pero no existen fricciones en el proceso de comunicación. En el *aula 3* también se dan niveles de emisión y recepción de mensajes cercanos o sin tensión, en porcentajes aproximados, siendo el aula en la que mayor porcentaje de interacciones con tensión se produjo, limitándose a enfados en situaciones donde no llegaban a ponerse de acuerdo y únicamente se registraron fricciones a nivel verbal.

TABLA 8. Tipo de interacciones de los participantes (%)

Tipo de interacción	Agente*	CENTRO I		CENTRO II			
		AULA 1		AULA 2		AULA 3	
		n	%	n	%	n	%
Emisión cercana o sin tensión	CAEE	167	41,64	105	15,33	246	27,46
	CCEN	22	5,49	151	22,03	86	9,60
	PROF	7	1,75	84	12,26	104	11,61
Emisión con tensión	CAEE	4	1	0	,0	13	1,45
	CCEN	0	,0	10	1,46	0	,0
	PROF	0	,0	9	1,31	3	,33
Recepción cercana o sin tensión	CAEE	139	34,66	63	9,20	220	24,55
	CCEN	51	12,72	133	19,42	107	11,94
	PROF	11	2,74	118	17,23	104	11,61
Recepción con tensión	CAEE	0	,0	0	,0	10	1,12
	CCEN	0	,0	6	,88	0	,0
	PROF	0	,0	6	,88	3	,33

*CAE: Interacción con compañero del aula de educación especial.

CCEN: Interacción con compañeros del centro.

PROF: Interacción con el profesorado.

Si nos centramos en las relaciones que mantiene el alumnado del aula de educación especial con otros compañeros del centro durante los momentos de recreo, observamos también que el número de contactos donde se dan procesos de comunicación cercana o sin tensión supera a las interacciones donde se dan emisiones y recepciones con tensión.

El alumnado del *aula 1* se relaciona con sus compañeros del centro sin que se den situaciones de tensión, dándose contactos cercanos o sin tensión en forma de emisiones y recepción de mensajes. Al estudiar los datos que arrojan las observaciones del alumnado del *aula 2*, se aprecia que es la única aula donde se registraron estas situaciones de fricción, en forma de emisiones (1,46%) y recepción (0,88%) de información. Esto puede deberse a que fue el aula donde más interacciones se dieron con compañeros del centro, durante los acompañamientos de mediación entre iguales. Aun así, los procesos de comunicación cercanos o sin tensión del *aula 1* superaron a las otras dos aulas. Teniendo en cuenta el apoyo de los iguales a través del proyecto de mediación, en el *aula 3* se registraron resultados próximos a los observados en el *aula 1*, aunque con un mayor número de contactos entre los participantes con sus compañeros del centro, donde no se dieron interacciones con tensión y las interacciones fueron en forma de situaciones cercanas o sin tensión en cuanto a las emisiones y la recepción de mensajes.

En el tipo de interacción se evidencia el proceso de formación al alumnado del centro II a través de la planificación de los recreos, dado el escaso número de fricciones en proporción a la cantidad de contactos. El alumnado de este centro realiza acompañamientos voluntarios e integra en su grupo de amigos al alumnado del aula de educación especial durante los momentos de descanso, además de las actividades de coro en las que participa el alumnado de todo el centro en los recreos. El alumno S.2.6 explicaba lo que hacía con los compañeros en el recreo reflejando que el acompañamiento no se limita a un seguimiento pasivo de sus compañeros del centro.

Entrevistador. —Estás en el Proyecto Amigo con otros compañeros que no son del Aula. ¿Y qué tal? ¿Qué hacen allí?

S.2.6. —Hablar con ellos.

Entrevistador. —¿Y de qué hablan con ellos?

S.2.6. —De lo que vas a hacer por la tarde... qué estás haciendo aquí en el instituto... (Alumnado, Participación amplia, Aula 2).

En referencia a las interacciones que mantuvo el alumnado de las tres aulas con el profesorado durante el momento de descanso, también reflejan un nivel de participación cercano con bajos niveles de contactos con tensión. El alumnado del *aula 1* es el que menos se relaciona con el profesorado durante los recreos y no se dan situaciones de tensión. En el *aula 2* es donde más contactos hay con los docentes y tiene los porcentajes más altos de emisión y recepción cercanas o sin tensión, en muchos casos por la supervisión del alumnado. Aunque se dieron situaciones de fricción se registraron con poca frecuencia. De la misma forma, el alumnado del *aula 3* mantiene contactos cercanos o sin tensión con el profesorado con un bajo porcentaje de situaciones de

tensión. Estos resultados reflejan la participación y seguimiento que realiza el profesorado de estas dos aulas durante el espacio de recreo, de manera que puedan trabajar situaciones problemáticas de interrelación del alumnado, siendo los registros de las situaciones de fricción en forma de explicaciones al alumnado de las aulas 2 y 3 sobre lo que no debían hacer.

En función de los resultados analizados, se observa que el alumnado del *aula 1*, a diferencia de las aulas 2 y 3, se relaciona más entre los compañeros de la propia aula. Existiendo esa interacción entre los mismos compañeros se refleja además que los momentos en los que no existe interacción son mayores a aquellos donde hay contacto. El proyecto que lleva a cabo el centro II, en las aulas 2 y 3, facilita la mediación entre iguales y las actividades que fomentan la participación del alumnado se traducen en un alto índice de interacciones. En cuanto a la calidad de las relaciones, se aprecia que el alumnado de las tres aulas se ve envuelto en situaciones donde la comunicación es cercana o sin tensión, dándose situaciones de fricción en momentos puntuales que se reflejan en un bajo porcentaje.

Discusión

En el centro I no tienen actualmente acciones de mediación por parte de los iguales, evidenciándose una falta de contacto con las personas que no forman parte del grupo clase. Se constató que el centro II planifica la actividad libre realizada por el alumnado del aula de educación especial durante los recreos implicando al resto del alumnado a través de un proyecto. Este criterio es referido por Lang *et al.* (2011), al señalar que la programación del tiempo de ocio mediante la tutorización del alumnado del centro facilita las relaciones entre el grupo de iguales. Sin embargo, el centro II, teniendo en cuenta la importancia de la planificación (Machalícek *et al.*, 2009), no llevaba a cabo ningún programa de estas características. Se evidencia por tanto una falta de interacción del alumnado de esta aula que coincide con las conclusiones de los estudios de Mason *et al.* (2014) y Fujiki, Brinton, Isaacson y Summers (2001), donde el alumnado pasa por momentos de soledad que eran reflejados por los participantes. Un aspecto a reseñar, aun con la baja participación, es que se observa que en la intención comunicativa existe un equilibrio en la emisión y recepción de mensajes por parte de los chicos y chicas con y sin discapacidad. Esto es, el número de veces que el alumnado del aula de educación especial iniciaba la comunicación o se convertía en emisor es casi coincidente con la cantidad de veces que lo hacía su interlocutor.

En los momentos de relación libre que se da en el periodo de recreo existen diferencias en el número de interacciones que tiene el alumnado de ambos centros con los distintos colectivos. Éstas han sido mayores con otros agentes que no pertenecen al aula de educación especial, en el instituto que planifica e implementa acciones inclusivas a través de algún proyecto favorecedor de la dimensión social. Aun así, los resultados muestran que el alumnado del *aula 2* es la clase que mantiene mayor relación con los compañeros del centro que entre sí y con el profesorado, aspecto que resalta el liderazgo de la tutora en el proyecto de mediación que lleva a cabo el centro II. También resalta

la falta de interacción del profesorado con los alumnos del *aula 1*, en comparación con las otras aulas donde sí existía intervención por parte de los docentes. Aunque la mediación por parte de los compañeros del centro puede resultar más eficaz (Terpstra, Higgins y Pierce, 2002), debe existir un proceso de seguimiento y observación del alumnado que facilite las relaciones entre los distintos agentes que se encuentran en los espacios de interacción libre de un centro, además de detectar las necesidades de comunicación, habilidades y estrategias que refieren Machalicek *et al.* (2009).

El entrenamiento llevado a cabo con los compañeros del centro II confirma un aumento de las intervenciones, coincidiendo con el posicionamiento de Harper, Symon y Frea (2008) y Mason *et al.* (2014). Cabe resaltar que el tipo de interacciones que se recogen en el estudio eran positivas entre los diferentes agentes. Cuando se producen las relaciones se manifiestan de manera positiva, ya sea con compañeros del aula de educación especial, alumnado del centro o el profesorado. La tensión no aparece con frecuencia y no se registraron agresiones físicas. Esto hace pensar que la formación que reciben los iguales posibilita la sensibilización hacia el alumnado con discapacidad (Laushey y Heflin, 2000). Aunque en el *aula 1* los resultados son similares, con un menor número de contactos con fricción. Esto puede explicarse por la ausencia de relaciones entre el alumnado con discapacidad y el resto de compañeros.

Aprender a relacionarse es un aspecto esencial en el alumnado de la etapa de secundaria, donde existen oportunidades para comprender las capacidades que tiene para socializarse y conocerse a sí mismo. Por ello, los espacios y tiempos de descanso no deben tomarse como momentos de alivio cognitivo ajenos al proceso educativo que se lleva a cabo en los centros. Esto es importante particularmente cuando existen colectivos con riesgo de exclusión social como es el caso del alumnado con discapacidad. El enfoque de enseñanza de valores debe traspasar las fronteras del aula a esos espacios donde la educación de valores inclusivos se pueda trabajar de manera natural, significativamente y con el componente emocional que motiva al grupo de iguales en sus relaciones.

Si bien algunas de las conclusiones podrían dar respuesta a los obstáculos a los que se enfrentan los centros de secundaria que tienen alumnado con discapacidad, habría que ser cautos a la hora de extrapolar la totalidad de los resultados al conjunto de centros que tienen insertas estas características. La validez externa de este estudio, como ocurre en todas las investigaciones de corte naturalista, no permite la generalización sino a contextos similares, aunque somos conscientes de que contribuye a comprender la realidad de estos estudiantes y establece un marco de referencia y orientación para investigaciones similares y para iniciar propuestas futuras de mejora.

Desde el punto de vista de las limitaciones de este trabajo, debemos tener en cuenta que la observación se llevó a cabo a distancia sin intervenir en las interacciones que se producían. La información recogida en los recreos, a través de observadores externos, podría haber modificado el desenvolvimiento cotidiano de los agentes participantes dadas las características de algunos chicos y chicas y de los propios tutores. Por esta razón, en algunas sesiones, y hasta que se habituaran al investigador, se registraron sesiones en la distancia que no entraron en el estudio hasta que se habituaran a la presencia de otro agente.

Se añade a la limitación anterior que las entrevistas de algunos alumnos requirieron la presencia de la auxiliar del aula debido a las dificultades en la comunicación entre esos chicos y el entrevistador. Esta profesional asumió en estas circunstancias un rol de apoyo y, por recomendación nuestra, adoptó un papel pasivo en la conversación. No podemos saber con seguridad si su presencia podría haber influido en algunas de las opiniones del alumnado entrevistado.

Se detecta la necesidad de investigar más sobre el alumnado del centro como recurso natural de apoyo, tanto en acciones inclusivas en el aula ordinaria como en aquellas situaciones que se dan fuera del contexto del centro. Esto podría dar una visión amplia sobre la implicación y necesidades del alumnado a la hora de realizar el apoyo a sus compañeros del aula de educación especial cuando acuden al aula ordinaria.

Referencias bibliográficas

- ALBERT, M. (2006). *La investigación cualitativa; Claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- ANGROSINO, M. (2012). *Etnografía y Observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- ANGUERA, M. T. (1993). *Metodología observacional en la investigación psicológica*. Barcelona: PPU.
- BARDÍN, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BJORKLUND, D. y BROWN, R. (1998). Physical play and cognitive development: Integrating activity, cognition, and education. *Child Development*, 69 (3), 604-606.
- BORONAT, J. (2005). Análisis de contenido. Posibilidades de aplicación en la investigación educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (5), 157-174.
- BROWN, W., ODOM, S. y CONROY, M. A. (2001). An intervention hierarchy for promoting young children's peer interactions in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21 (3), 162-175.
- EVERTSON, C. M. y GREEN, J. L. (1989). La observación como indagación y método. En M. C. WITTRICK (Coord.), *La investigación de la Enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 303-407). Barcelona: Paidós.
- FARRELL, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4 (2), 153-162.
- FUJIKI, M., BRINTON, B., ISAACSON, T. y SUMMERS, C. (2001). Social behaviors of children with language impairment on the playground. A Pilot Study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32 (2), 101-113.
- HARPER, C., SYMON, J. y FREA, W. (2008). Recess is time-in: Using peers to improve social skills of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38 (5), 815-826.
- HEYNE, L. y ANDERSON, L. (2011). Therapeutic recreation in schools: Supporting children's social and emotional well-being. *Impact*, 24 (1), 16-17.
- HEYNE, L., WILKINS, V. y ANDERSON, L. (2012). Social Inclusion in the Lunchroom and on the Playground at School. *Social Advocacy & Systems Change*, 3 (1), 54-68.
- JARRETT, O. (2002). Recess in elementary school: what does the research say? ERIC *Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*. EDO-PS-02-9. Recuperado en <http://ecap.crc.illinois.edu/eearchive/diges ts/20 02/jarrett02s>.
- KAMPS, D., ROYER, J., DUGAN, E., KRAVITS, T., GONZÁLEZ-LÓPEZ, A., GARCÍA, J., CARNAZZO, K., MORRISON, L. y KANE, L. (2002). Peer training to facilitate social interaction for elementary students with autism and their peers. *Exceptional Children*, 68 (2), 175-187.

- LANG, R., KURIAKOSE, S., LYONS, G., MULLOY, A., BOUTOT, A., BRITT, C., CARUTHERS, S., ORTEGA, L., O'REILLY, M. y LANCIONI, G. (2011). Use of school recess time in the education and treatment of children with autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5 (4), 1296-1305.
- LAUSHEY, K. y HEFLIN, J. (2000). Enhancing social skills of kindergarten children with autism through the training of multiple peers as tutors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30 (3), 183-193.
- MACHALICEK, W., SHOGREN, K., LANG, R., RISPOLI, M., O'REILLY, M., FRANCO, J. y SIGAFOOS, J. (2009). Increasing play and decreasing the challenging behavior of children with autism during recess with activity schedules and task correspondence training. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3 (2), 547-555.
- MASON, R., KAMPS, D., TURCOTTE, A., COX, S., FELDMILLER, S. y MILLER, T. (2014). Peer mediation to increase communication and interaction at recess for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8 (3), 334-344.
- MAYAN, J. (2001). *Introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Alberta: International Institute for Qualitative Methodology.
- MONTIE, J. y ABERY, B. (2011). Social and emotional well-being of children and youth with disabilities: A brief overview. *Impact*, 24 (1), 2-3.
- PELLEGRINI, A., KATO, K., BLATCHFORD, P. y BAINES, E. (2002). A short-term longitudinal study of children's playground games across the first year of school: implications for social competence and adjustment to school. *American Educational Research Journal*, 39 (4), 991-1015.
- ROGERS, S. (2000). Interventions that facilitate socialization in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30 (5), 399-409.
- SHAW, I. (2003). *La evaluación cualitativa*. Barcelona: Paidós.
- SIBLEY, B. y ETNIER, J. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: a meta-analysis. *Pediatric Exercise Science*, 15 (3), 243-256.
- TERPSTRA, J., HIGGINS, K. y PIERCE, T. (2002). Can I play? Classroombased interventions for teaching play skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17 (2), 119-126.
- THOMAZET, S. (2009). From integration to inclusive education: does changing the terms improve practice? *International Journal of Inclusive Education*, 13 (6), 553-563.