

# Mediación entre Iguales, Competencia Social y Relaciones Interpersonales de los Niños con TEA en la Escuela

Jairo RODRÍGUEZ-MEDINA  
María JIMÉNEZ RUIZ  
Víctor ARIAS GONZÁLEZ

## Datos de contacto:

Jairo Rodríguez-Medina.  
Universidad de Valladolid. Facultad  
de Educación y Trabajo Social.  
Departamento de Pedagogía.  
Campus Miguel Delibes, Paseo de  
Belén, 1. E-47011 Valladolid.  
Correo electrónico:  
jairo.rodriguez.medina@uva.es

María Jiménez Ruiz.  
Universidad de Valladolid. Facultad  
de Educación de Palencia.  
Departamento de Pedagogía.  
Campus La Yutera. Despacho  
D104. Avda. de Madrid, s/n,  
E- 34004 Palencia.  
Correo electrónico:  
majiruiz@pdg.uva.es

Víctor Arias González.  
Universidad de Salamanca.  
Facultad de Psicología.  
Departamento de Personalidad,  
Evaluación y Tratamiento  
Psicológico. Despacho 308.  
Avda. de la Merced, 109-131,  
E-37005 Salamanca.  
Correo electrónico:  
vbarias@usal.es

Recibido: 28/02/2018  
Aceptado: 12/07/2018

## RESUMEN

El espacio y tiempo de recreo resulta un escenario privilegiado en el desarrollo socioafectivo, cognitivo y motor, y es probablemente uno de los momentos de la jornada escolar en el que los alumnos tienen más oportunidades para relacionarse y disfrutar con sus compañeros en un contexto natural. Los estudiantes con trastorno de espectro autista (TEA) pueden presentar dificultades en la interacción y la comunicación social, por lo que, sin los apoyos adecuados, es posible que queden al margen de estos potenciales beneficios. En el presente trabajo se realiza una revisión bibliográfica de las investigaciones sobre las posibilidades y eficacia de diferentes modelos de intervención mediados por pares, orientados a mejorar la competencia social y las relaciones interpersonales del alumnado de Educación Primaria con TEA.

**PALABRAS CLAVE:** Autismo, Intervención, Competencia social, Relaciones interpersonales.

## *Interpersonal Relationships, Social Skills and Peer Mediation at School in Children with Asd*

### ABSTRACT

School breaktime is a prime scenario in socioemotional, cognitive and motor development and it is probably one of the few moments during the school day when students have more opportunities to interact and enjoy time with their peers in a natural context. Students with autism spec-

trum disorder (ASD) often experience difficulties in interaction and social communication, and, therefore, without adequate support systems, they may be excluded from these potential benefits. This work is a bibliographic review of research on the possibilities and effectiveness of intervention models mediated by peers and aimed at improving the social skills and interpersonal relationships of primary school students with ASD.

**KEYWORDS:** Autism, Intervention, Social skills, Interpersonal relationships.

## **Introducción**

La *educación inclusiva* se ha convertido en el marco de referencia desde el cual es preciso “reimaginar” y repensar las intervenciones y los apoyos necesarios para atender a las necesidades educativas de todos los estudiantes, especialmente los grupos vulnerables a procesos de exclusión, como son los estudiantes con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA). En la actualidad, aunque no contamos con estadísticas precisas, la escolarización de los alumnos con TEA en centros ordinarios ha ascendido año tras año (Tomás y Grau, 2016). Este aumento es parejo a otros países como Estados Unidos donde se ha incrementado el porcentaje de niños con autismo escolarizados en centros ordinarios (al menos durante el 80% de la jornada escolar) de un 18% en el año 2000, a un 38% en 2010 según datos del Departamento de Estado de Educación de E.E.U.U. (2012) recogidos por Watkins et al. (2015).

La escuela acoge hoy a muchos de los que han estado fuera durante mucho tiempo (buena parte de la infancia con *(dis)capacidad*), pero no les ofrece a todos oportunidades equiparables para que, en efecto, sean queridos y estimados por como son, para que construyan una identidad en positivo y no “deficitaria” o de menor valor, para que se sientan parte de un grupo, establezcan amistades y relaciones interpersonales significativas, alejando con ello el riesgo de marginación, o peor aún, de maltrato por sus iguales (Fernández Enguita, Gaete, y Terrén, 2008). Artiles, Kozleski y Waitoller (2011) advierten que el enorme desafío de la educación inclusiva supone una triple tarea: *redistribuir* las oportunidades de todo el alumnado para aprender y participar; crear contextos de *reconocimiento*; y *valorar la diversidad humana* a través de las prácticas educativas.

Las relaciones sociales positivas con los iguales como dimensión crítica en los procesos de inclusión educativa es una temática que ha sido objeto de análisis en diferentes estudios y desde diferentes perspectivas. Koster, Nakken, Pijl y Houten (2009) tratan de clarificar el uso de conceptos como participación, integración o inclusión social en este dominio. Tras revisar 62 trabajos de investigación reconocen que tales conceptos se emplean a menudo de manera imprecisa, casi como

sinónimos, y en pocas investigaciones se ofrece una definición explícita de los mismos. Concluyen que el concepto de *participación social* es el más ajustado de los empleados y que los elementos nucleares de esta dimensión son: a) la presencia de contacto e interacción social positiva entre el estudiante y sus compañeros; b) la aceptación del estudiante por parte de sus iguales; c) las relaciones positivas y de amistad entre el estudiante y sus compañeros; y d) la percepción del propio estudiante de que es aceptado por sus iguales.

Las personas con autismo de alto nivel de funcionamiento cognitivo presentan unas características comunicativas y en la interacción social, así como conductas y actividades restrictivas, que pueden tener diferente grado de repercusión en las relaciones sociales con sus compañeros, en función de cómo encajan estas características en su cultura de iguales, y de la respuesta educativa a las posibles necesidades derivadas de las mismas. Además, las relaciones interpersonales y en particular las amistades juegan un papel decisivo en el desarrollo social, cognitivo y emocional durante la infancia y la adolescencia (Hartup, 1996). Por otro lado, el rechazo de los iguales puede tener graves consecuencias para el ajuste psicossocial, asociándose a problemas tanto internalizantes: depresión, baja autoestima, ansiedad; como externalizantes: conductas disruptivas (Burt, Obradovi, Long, y Masten, 2008; La Greca y Lopez, 1998). Siendo la ansiedad y la depresión los trastornos psicopatológicos que aparecen con más frecuencia en las personas con TEA, con tasas significativamente más altas de comorbilidad que en otros grupos de personas con discapacidad intelectual sin autismo (De la Iglesia y Olivar, 2012; Matson y Cervantes, 2014).

Comparados con sus iguales de desarrollo típico, los niños con autismo de alto funcionamiento se ubican habitualmente en las zonas periféricas de sus redes de sociales, con una calidad inferior de las amistades y un menor número de amistades recíprocas (Calder, Hill, y Pellicano, 2013; Kasari, Locke, Gulsrud, y Rotheram-Fuller, 2011). En entornos escolares ordinarios, suelen interactuar menos con sus compañeros, iniciando y respondiendo a interacciones sociales con menor frecuencia que sus pares (Camargo et al., 2014; Sigman y Ruskin, 1999). Diversas investigaciones ponen de manifiesto que sin una intervención específica suelen permanecer aislados en el tiempo de recreo (Anderson, Moore, Godfrey, y Fletcher-Flinn, 2004; Harper, Symon, y Frea, 2008; Kasari, Rotheram-Fuller, Locke, y Gulsrud, 2012).

### ***La escuela como entorno facilitador de las relaciones sociales***

Koegel, Matos-Freden, Lang y Koegel (2012) señalan que la escuela podría ser un entorno ideal para la intervención en algunas de las dificultades principales que presentan las personas con TEA, como son la comunicación y la interacción

social, puesto que es en ella donde los niños pasan gran parte de su día a día y la mayoría de sus años de desarrollo. Indican también que a pesar de los retos que presentan, la eficacia de las intervenciones en entornos escolares ordinarios parece ser tan alta o mayor que la de las desarrolladas en centros específicos o en aulas compensatorias (Koegel, Matos-Freden et al., 2012).

Con el objetivo de facilitar un marco de referencia sobre la intervención con evidencia empírica, se han desarrollado diferentes estudios e investigaciones, que tratan de informar a profesionales y familias para que puedan tomar decisiones fundamentadas sobre el tipo de intervención más adecuado. En nuestro entorno, el Grupo de Estudio de TEA del Instituto de salud Carlos III (2006) realizó una amplia revisión sobre evidencias científicas de los diferentes modelos de intervención disponibles. La Asociación Americana de Psicología (APA) señala que el término prácticas basadas en la evidencia, se debe aplicar a aquellas prácticas que aseguran la “integración de la mejor investigación disponible con la experiencia clínica, en el contexto de las características del paciente, cultura y preferencias” (APA, 2006, p. 273).

La intervención mediada por iguales ha sido identificada como eficaz y versátil para la enseñanza-aprendizaje de habilidades sociales (Wang, Cui, y Parrila, 2011; Watkins et al., 2015). Más aún en entornos escolares ordinarios, en los que la participación de otros compañeros en los programas de intervención permite poner en práctica habilidades de interacción social en contextos naturales (Martos y Llorente, 2013). Este tipo de intervención suele emplearse para enseñar a iguales de desarrollo típico estrategias para interactuar con, y ayudar a, compañeros con TEA, en la adquisición o puesta en práctica de habilidades de interacción social, incrementando las oportunidades de socialización en contextos naturales (Wong et al., 2015). Asimismo, estos programas de intervención parecen tener una evidente repercusión positiva en el rendimiento académico, el desarrollo personal y social y en la adaptación de las conductas. Otra ventaja que parece presentar este modelo es su potencial para mejorar la inclusión efectiva, gracias a la red de relaciones sociales que permite establecer en diferentes entornos (Chan et al, 2009). En este sentido, la intervención durante el recreo escolar tendría la ventaja, a priori, de desarrollarse en un contexto natural, el cual suele estar asociado a una mejora de la generalización y el mantenimiento de las habilidades sociales (Koegel, Kuriakose, Sing, y Koegel, 2012).

En las revisiones sistemáticas realizadas por Watkins et al. (2015) y Chan et al. (2009) encuentran resultados positivos en un 100% y un 91% de los trabajos analizados, aunque advierten de que es preciso interpretarlos con cautela puesto que una de las limitaciones es la habitual falta de indicadores de medida de la fidelidad de la implementación. Además, la variedad de posibilidades de intervención es muy amplia y va desde la instrucción directa, iniciación por los pares,

refuerzo social, estrategias de proximidad, incorporación de intereses y preferencias de juego, hasta diversas combinaciones de dos o más de ellas (Watkins et al., 2015).

Este enfoque presenta además algunas ventajas para su aplicación en contextos escolares inclusivos. Entre ellas, y principalmente, al ser los propios compañeros los agentes de la intervención, se multiplica la posibilidad de incrementar el acceso a la misma, y al mismo tiempo puede reducir las demandas de atención al maestro (Chan et al, 2009). Además, este tipo de estrategias proporciona oportunidades para interactuar con los compañeros y poner en práctica diversas habilidades sociales con una gran variedad de iguales, lo que podría incrementar la generalización de esas habilidades a otros contextos; y pueden ser adaptadas al horario y a las rutinas escolares de forma natural, lo que facilita su aplicación (Watkins et al., 2015).

### ***Prácticas basadas en la investigación***

Tanto el National Standards Project (NSP; <http://autismpdc.fpg.unc>), como el National Professional Development Center (NPDC; [www.nationalautismcenter.org](http://www.nationalautismcenter.org)) coinciden en clasificar este tipo de intervenciones entre las *prácticas basadas en la evidencia* (Wong et al., 2015; Kamps et al., 2014), en tanto que Reichow y Volkmar (2010) las clasifican como recomendables. A nivel más concreto, han demostrado ser eficaces incrementando la frecuencia de las iniciaciones sociales de los iguales dirigidas hacia los alumnos con TEA para compartir intereses, sugerir juegos, o preocuparse por su estado de ánimo, así como para mejorar la participación de los niños con TEA.

Kasari et al. (2012) comparan dos modelos de intervención para el desarrollo de habilidades sociales en alumnos con autismo de alto nivel de funcionamiento, uno mediado por iguales y otro con apoyo profesional individualizado, con una duración de 20 minutos, dos veces por semana durante seis semanas (12 sesiones en total). Ambos se implementan durante el recreo y para evaluar su eficacia emplean procedimientos sociométricos, registros observacionales y cuestionarios de habilidades sociales percibidas por los maestros. Encuentran que los alumnos que participaron en la intervención mediada por pares recibieron mayor número de nominaciones positivas de sus iguales, al finalizar la misma, que los que participaron en la intervención con apoyo de un adulto. Aunque señalan que este incremento de las nominaciones no fue recíproco por parte de los alumnos con autismo. Además, en lo que se refiere a la observación durante el tiempo de juego en el recreo, solo en el grupo en el que se aplicó la intervención mediada por iguales se redujo significativamente el tiempo que los niños con TEA permanecen solos, persistiendo este efecto tres meses después sin apoyo adicional.

Mason et al. (2014) evalúan el impacto de una intervención mediada por iguales, mediante un diseño de línea base múltiple entre sujetos, durante el tiempo del recreo, con tres alumnos con autismo de alto nivel de funcionamiento, resultando un incremento significativo de la frecuencia de actos comunicativos (verbales) dirigidos a los iguales en los registros observacionales empleados durante periodos de 10 minutos. De la misma forma McFadden, Kamps y Heitzman-Powell (2014) con alumnos entre cinco y ocho años; Koegel, Kuriakose, et al. (2012) con alumnos entre cinco y seis años; Owen-DeSchryver, Carr, Cale y Blakeley-Smith (2008) con dos alumnos de siete y diez años; coinciden en señalar que una intervención mediada por iguales puede incrementar la frecuencia y duración de la interacción social de los alumnos con autismo de alto funcionamiento en entornos escolares inclusivos durante el tiempo de recreo.

Chung et al. (2007) evalúan la eficacia de un programa de doce semanas de duración, mediado por iguales, para el desarrollo de habilidades sociales en cuatro alumnos con autismo de alto funcionamiento, con edades comprendidas entre los seis y los siete años. Para ello emplean un código de observación, adaptado de Thiemann y Goldstein (2001), durante sesiones de diez minutos de juego libre, antes y después de la intervención; los resultados indican que a partir de la intervención se incrementó la frecuencia del inicio de conversaciones, así como de las respuestas adecuadas a la interacción de los iguales, para tres de los cuatro alumnos. Estas diferencias sugieren que es necesario adaptar la intervención a las características concretas de los alumnos. En la Tabla 1 se presenta una síntesis en la que se recogen algunas investigaciones recientes, indicando la edad de los participantes, contexto de aplicación, estrategias de intervención y resultados principales.

## ***Estrategias de intervención***

Se ha demostrado que en entornos escolares ordinarios y durante el tiempo de recreo una intervención con los iguales tiene mayor eficacia en la mejora de las habilidades sociales que el apoyo individualizado llevado a cabo por profesionales especializados (Kasari et al., 2012). En el marco de la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977), este tipo de intervención se fundamenta en la idea de que los iguales socialmente competentes pueden modelar y reforzar apropiadamente conductas socialmente hábiles de sus compañeros. Se han propuesto una variedad de métodos y enfoques de entrenamiento que suelen subdividirse en tres grandes grupos: estrategias de proximidad, incitación y refuerzo, e iniciación por los iguales.

La primera se refiere al emplazamiento de iguales, socialmente competentes, pero sin haber recibido entrenamiento, próximos al alumno con TEA, de forma que puedan modelar la conducta de su compañero. La segunda comprende las estrategias en las que se insta a los compañeros a que animen y refuercen las

Referencia	Espacio	Edad	Part.	Instrumentos	Técnicas	Resultados
Mason et al. (2014)	Patio/Recreo	6-12	3	Registro en video Noldus Observer XT (2009) Lista de control de fidelidad	Instrucción directa Iniciación Refuerzo social	Mayor frecuencia de inicios y respuestas a interacciones sociales por parte de los niños con TEA.
McFadden et al. (2014)	Patio/Recreo	6-8	4	Registro en video	Instrucción directa	Incremento de inicios de interacción por parte de los niños con TEA
Miller, T. (2014)	Aula	20	20	PDA's con Noldus Observer XT Teacher Rating Scale Lista de control de fidelidad	Refuerzo e iniciación por pares Refuerzo social Economía de fichas	Incremento en la frecuencia de respuestas de los iguales hacia los niños con TEA.
Kasari et al. (2012)	Patio/Recreo	6-11	60	Social Network Survey Teacher Perception of social skills TPSS Registro en vivo Playground Observation of Peer Engagement (POPE)	Instrucción directa Modelado Role-playing Refuerzo social	Incremento de la centralidad en la red social de los niños con TEA. Incremento del número de nominaciones de amistad recibidas, pero no las emitidas por los niños con TEA.
Koegel, Vernon, et al. (2012)	Patio/Recreo	5-6	3	Registro en vivo	Grupos de juego temáticos incorporando los intereses específicos de los niños con TEA	Incremento de la participación Mayor frecuencia de inicio de interacción verbal dirigida hacia los compañeros.
Banda et al. (2010)	Aula	6	2	Registro en vivo	Instrucción directa Modelado Refuerzo social	Mayor frecuencia de inicios y respuestas a interacciones sociales por parte de los niños con TEA.
Owen-DeSchnryver et al. (2008)	Patio/Recreo	7-10	3	Registro en vivo Lista de control de fidelidad del procedimiento	Sensibilización Información y estrategias de interacción	Incremento de tasas medias de inicios y respuestas a interacciones sociales por parte de los niños con TEA.
Harper et al. (2008)	Aula/Recreo	8-9	2	Registro en vivo Lista de control de fidelidad	Entrenamiento en respuestas pivote	Mejora de la participación social y de las habilidades para participar en intercambios comunicativo

TABLA 1. *Mediación entre iguales durante el recreo escolar*

conductas socialmente competentes del alumno con TEA. Por último, la iniciación por pares se refiere a aquellas intervenciones en las que se entrena a los iguales de desarrollo normotípico para que inicien interacciones sociales con su compañero de forma adecuada (Watkins et al., 2015). La investigación indica que tanto la segunda como la tercera son habitualmente más efectivas para el desarrollo de habilidades sociales (Laushey y Heflin, 2000; Roeyers, 1996). Aunque la iniciación por pares suele ser la estrategia más aplicada (Banda, Hart, y Liu-Gitz, 2010; Owen-DeSchryver et al., 2008) con frecuencia suele emplearse una combinación de varias (Harper et al., 2008; Mason et al., 2014) y en ocasiones suelen incorporarse los intereses y preferencias del alumno con TEA (Koegel, Vernon, Koegel, Koegel, y Paullin, 2012).

La selección de los iguales que participaran en la intervención es una de las cuestiones clave en este tipo de intervención, algunos autores como Kasari (2012) han empleado medidas sociométricas, junto a las sugerencias e indicaciones de los maestros. Los criterios más señalados para la elección de los pares son el deseo de participar voluntariamente en la actividad, ser competente socialmente, mantener una buena relación, y compartir intereses con el alumno al que se dirige la intervención. Sin embargo, otros estudios plantean la posibilidad de incluir a todo el grupo aula (Kamps et al., 1992; Laushey y Heflin, 2000), con lo que el alumno con TEA también forma parte del grupo de entrenamiento y no se ponen de relieve sus características, lo que puede suponer una reducción de la posible estigmatización, y se ha sugerido que mejora los resultados a largo plazo y proporciona más oportunidades de poner en práctica las habilidades adquiridas o reforzadas durante la intervención (Laushey y Heflin, 2000).

Entre los métodos empleados para entrenar a los iguales destacan la instrucción directa, refuerzo, modelado, role-play, práctica en situaciones reales y retroalimentación. En cuanto a los contenidos, Harper et al. (2008) enseñan estrategias para atraer y mantener la atención, establecer las normas del juego, reforzar a los compañeros, cambiar de turno y responder ante conductas restrictivas. Mason et al. (2014) proponen como objetivos compartir un objeto o una experiencia, buscar un compañero de juego o unirse a un grupo de juego. McFadden et al. (2014) establecen como objetivos prioritarios jugar con los demás y divertirse, reforzar a los compañeros, hablar con otros sobre nuestras actividades e intereses, ofrecer ideas, y utilizar los nombres para atraer la atención de los demás. Kasari et al. (2012) proponen como objetivos identificar compañeros que estén solos, iniciar interacciones sociales con ellos, e invitarles a participar en juegos.

En cuanto al espacio en el que se suelen aplicar este tipo de intervenciones, aunque el aula, bien ordinaria o bien de educación especial, suele ser el más común, también se aplican en diferentes espacios y/o de forma simultánea, como el gimnasio o el patio y durante el tiempo de recreo (Watkins et al., 2015). En este



sentido, el recreo es uno de los momentos de la jornada escolar en el que los alumnos son libres para interactuar con sus compañeros de forma natural, con lo que es quizá el mejor momento para observar las interacciones que se producen de forma espontánea. Además, es un periodo que suele ser desestructurado, en el que, por tanto, los alumnos con TEA pueden tener más dificultades para entender lo que está ocurriendo e interactuar con el resto de los compañeros, su actividad física es menor y suelen permanecer aislados (Anderson et al., 2004; Lang et al., 2011). Por lo que es posible que con una intervención adecuada durante el tiempo recreo, los alumnos con TEA, puedan beneficiarse de las ventajas de este espacio para adquirir y mejorar diferentes habilidades de juego y cooperación. Strain (1983) (citado por Owen-DeSchryver et al., 2008) señala que los estudiantes con autismo interactúan con una frecuencia superior cuando participan en un recreo con compañeros de desarrollo típico que cuando lo hacen solo con compañeros con necesidad de apoyo. Owen- DeSchryver et al. (2008) indican que tanto los niños con autismo como sus iguales incrementaron las tasas de inicio y respuesta a interacciones de sus compañeros, incluso aquellos que no participaron en la intervención también lo hicieron.

## **Limitaciones**

Además de los derivados de la carencia de una definición de habilidades sociales comúnmente aceptada, otro de los mayores problemas que suelen señalarse es la ausencia de datos sobre la fidelidad de la intervención, que aseguren que ésta se ha implementado tal y como había sido diseñada. Esto puede ser especialmente complicado puesto que al ser los compañeros los agentes de intervención es necesario asegurar que cumplen sus objetivos y en qué grado (Watkins et al., 2015).

Otro de los problemas que se señalan, quizá el más grave, en referencia a la generalización, es la posibilidad de que las habilidades de interacción social que se adquieren o practican con un determinado compañero, en un contexto concreto, y durante una actividad específica, no sean puestas en práctica espontáneamente con otros iguales, en otros contextos o realizando otras actividades (DiSalvo y Oswald, 2002). Algunos estudios coinciden en entrenar de forma conjunta a todo el grupo aula, aunque es posible que esto pueda ocasionar gran variabilidad en los modelos de las conductas socialmente hábiles que observan los alumnos con TEA, lejos de ser una limitación, podría ser más representativo de la distribución normal del comportamiento social de la población escolar, lo que podría conducir a una mayor generalización de los aprendizajes con otros iguales (Laushey y Heflin, 2000). Pierce y Schreibman (1995) advierten limitaciones en la generalización con iguales no entrenados, cuando se cuenta con un solo compañero por alumno con TEA, y un incremento de la generalización cuando se incluyen múltiples pares.

En los escasos estudios en los que se han empleado medidas sociométricas los resultados son controvertidos; Kasari et al. (2012) encuentran que los compañeros nominaron a los niños con TEA con más frecuencia después de la intervención, pero estas nominaciones no son recíprocas por parte de este. En un estudio previo, Kasari et al. (2011) señalan que al contrario de lo esperado, hay escasa relación entre la interacción social de los alumnos con TEA en el recreo (evaluado mediante la observación) y su estatus social en el aula (evaluado mediante procedimientos sociométricos), encontrando que independientemente de este último, los niños y niñas con TEA tienen las mismas posibilidades de permanecer aislados tanto si eran calificados como rechazados, ignorados o populares. Por lo que indican que será necesario continuar examinando en profundidad los efectos de este tipo de intervención, en el estatus social del alumno en el aula, y su relación con otros métodos de evaluación, como la observación y las escalas de apreciación.

Por otro lado, aunque estos modelos y estrategias de intervención pueden facilitar la interacción entre los niños con autismo y sus iguales de desarrollo típico en entornos escolares ordinarios, se ha observado que el incremento del número de amigos, la mejora de la calidad de las amistades, o la frecuencia de contacto con los amigos no suelen ser evaluados como posibles indicadores del efecto de la intervención. Persistiendo las dificultades para hacer o mantener amistades incluso tras la aplicación de programas de intervención que han mostrado ser eficaces en la mejora de determinadas habilidades sociales (Calder et al., 2013; Finke, 2016). De modo que la eficacia de estas intervenciones en cuanto a la mejora de la calidad o la satisfacción con sus amistades de los niños con autismo no ha sido contrastada, si bien se ha comprobado una relación bidireccional entre la competencia social y la calidad y satisfacción con las amistades en niños de desarrollo típico (Bukowski, Motzoi, y Meyer, 2009; Bagwell y Schmidt, 2011).

Recientemente varios investigadores han destacado la escasa atención que se ha prestado a la vinculación entre la amistad, las habilidades sociales y la motivación social en los diversos modelos y estrategias de intervención implementadas en los centros escolares y han propuesto nuevos marcos de intervención y modelos teóricos para el análisis del establecimiento, desarrollo, mantenimiento, y naturaleza de la amistad en los niños con autismo (Finke, 2016; Mendelson, Gates, y Lerner, 2016).

Parte del problema puede encontrarse en el diseño de las intervenciones; Finke (2016) pone de relieve que “las intervenciones tradicionales en habilidades sociales por sí solas no afectarán al desarrollo de relaciones interpersonales significativas en los niños TEA” (p. 656) señalando varias razones. Por una parte, por las dificultades de generalización de las habilidades adquiridas durante estos programas a otros contextos, características de estos niños (DiSalvo y Oswald, 2002); por otra, porque el objetivo principal de este tipo de intervenciones suele ser la

adquisición o desarrollo de habilidades sociales generales y no habilidades específicas para hacer amigos.

Por otra parte, Miller (2014) destaca el escaso acuerdo en relación a las variables o categorías que deberían evaluarse como resultado de las intervenciones en HHSS. Bellini, Benner y Peters-Myszak (2009) exponen algunas razones por las que la proporción de tiempo de participación social activa puede ser una medida más apropiada de los resultados de la intervención que determinadas conductas comunicativas específicas (como la frecuencia de inicio o respuesta a interacciones sociales). Por ejemplo, centrarse solo en el incremento de la frecuencia de interacciones con intención comunicativa puede no ser un objetivo adecuado para un estudiante con autismo con altas habilidades verbales (Miller, 2014). Además, la frecuencia de inicio o respuesta podría reducirse a lo largo del tiempo si el éxito en los intentos de comunicación conduce a interacciones que no requieren de este tipo de intercambios. Por lo que una frecuencia de interacción social baja no tiene por qué estar asociada necesariamente con una falta de habilidades sociales (Rose-Krasnor, 1997). Además como señalan Freeman y Kasari (1998) este tipo de unidades observacionales proporcionan información sobre el nivel de participación o el deseo de implicarse en interacciones y no sobre la calidad de las relaciones.

### ***Dificultades en la práctica***

Diversas investigaciones ponen de manifiesto algunos obstáculos o barreras que dificultan la implementación de intervenciones eficaces dirigidas a este alumnado en entornos escolares ordinarios; entre ellas destacan la formación docente especializada y el grado de conocimiento y aplicación por los maestros y profesionales de prácticas basadas en la investigación (Koegel, Kuriakose, et al., 2012; Locke et al., 2015). Además, la cultura escolar de muchos centros prioriza los resultados académicos sobre otras áreas del desarrollo (Locke et al., 2015) pudiendo afectar al modo en que los profesionales desempeñan su trabajo y a los objetivos que establecen, dificultando la incorporación de prácticas basadas en la investigación (Symes y Humphrey, 2011). Ampliar el conocimiento sobre la conducta social de los niños con autismo y sus amigos de desarrollo típico en el entorno escolar presenta algunas dificultades, entre ellas la complejidad del contexto, la falta de medios, metodología, variabilidad. Además, con frecuencia el conocimiento que tienen los padres y los maestros sobre la conducta social de los alumnos con autismo durante el recreo y otros momentos menos estructurados de la jornada escolar suele ser limitado (Locke et al., 2015).

En nuestro país a pesar de que existe poca investigación que se lleve a cabo directamente en los centros escolares ordinarios, desde la entrada en vigor de la

Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), los maestros suelen implementar diferentes intervenciones principalmente diseñadas en forma de adaptaciones curriculares (De la Iglesia y Olivar, 2008) que se derivan, en distinto grado, de la investigación. A pesar de ser una herramienta eficaz, estas adaptaciones en las que se incluyen, entre otros principalmente relacionados con el currículum académico, objetivos relacionados con la interacción y la comunicación social, no suelen contemplar la posibilidad de incluir programas concretos de intervención mediados por pares, ni los periodos de recreo como contexto de aprendizaje y/o refuerzo de estas habilidades, por lo que es probable que estos recursos estén siendo infravalorados, limitando en buena medida la evaluación de estas habilidades a situaciones condicionadas por la presencia del adulto.

Desde el ámbito de las asociaciones de familiares de personas con autismo se observa un esfuerzo y algunas iniciativas por involucrar a las instituciones educativas y los centros escolares en la incorporación este tipo de prácticas al ámbito escolar. Así, Lagar (2015), madre de un niño con autismo, en colaboración con la Asociación Asperger Asturias desarrollan un programa de intervención, *Patios y parques dinámicos*, durante el recreo escolar como herramienta para la inclusión social de las personas con TEA en el contexto educativo. A pesar de estos esfuerzos, en el trabajo realizado por Domingo y Palomares (2013) en el que analizan la respuesta educativa a las necesidades específicas del alumnado con TEA, en 30 centros de educación primaria de la comunidad de Madrid, encuentran que en general los colegios “no disponen de las estructuras organizativas, los recursos humanos especializados y los recursos materiales precisos para dar una respuesta inclusiva” (Domingo y Palomares, 2013, p. 19).

## **Discusión**

Con el incremento de alumnos con autismo escolarizados en centros ordinarios se hace necesario facilitar al personal docente formación y herramientas que permitan evaluar las necesidades de apoyos e identificar objetivos y poner en marcha prácticas y estrategias de intervención basadas en la investigación, pero también es preciso dotar a los centros de medios y herramientas adecuadas para hacer frente a estas necesidades. Teniendo en cuenta que uno de los principales retos es la dificultad de identificación y selección de los objetivos prioritarios de la intervención, es preciso (a) una evaluación global, (b) basada en múltiples fuentes, (c) que proporcione información relevante sobre las características personales del niño, (d) incluya factores contextuales (Dykstra y Watson, 2015), (e) se adapte a las necesidades concretas de cada caso (Huber y Carter, 2016); y por tanto indispensable un enfoque multidisciplinar y abierto a la aplicación de múltiples estrategias (Kasari y Smith, 2016).

Considerando que las dificultades para interactuar con los demás son uno de los aspectos centrales que definen las características de las personas con autismo, desarrollar habilidades de interacción social es uno de los elementos clave para favorecer la inclusión efectiva de este alumnado. Además, en las investigaciones en las que se han empleado encuestas de satisfacción entre el profesorado, Mason et al. (2014) y McFadden et al. (2014), de 6 y 12 ítems respectivamente, y preguntas abiertas, coinciden en responder, en general, que están entre bastante satisfechos o muy satisfechos con los resultados de la intervención, señalando algunos de ellos que tratarán de mantener la intervención una vez finalizada la investigación.

Si bien parece claro que la inclusión de los alumnos con autismo de alto nivel de funcionamiento en las aulas ordinarias, puede beneficiar tanto a ellos como a sus compañeros, las investigaciones en este sentido arrojan resultados diversos, y en ocasiones enfrentados, en cuanto a los riesgos y beneficios para los primeros (Calder et al., 2013; Kasari et al., 2011; Owen-DeSchryver et al., 2008). Dada la relevancia de estas variables para el éxito del diseño, aplicación y evaluación de la intervención en el centro escolar, así como para la inclusión efectiva del alumnado con TEA, parece muy conveniente involucrar activamente y de forma significativa a los maestros en los procesos de investigación (Lang et al., 2011).

Es preciso también considerar que en numerosos trabajos de investigación sobre la eficacia de diversos modelos y/o estrategias de intervención se emplea una amplia variedad de criterios, en ocasiones poco justificados, para evaluar los estudios publicados, contribuyendo a la confusión sobre lo que es o no es evidente (Kasari y Smith, 2016). Para entender como un niño con autismo se desenvuelve en el complejo contexto escolar es crucial establecer un método eficaz para describir el conjunto de oportunidades y limitaciones de interacción social que ofrece ese entorno (Chamberlain et al., 2007). Asegurar que el alumnado con TEA recibe una respuesta educativa adecuada a sus necesidades depende en parte del grado en que los maestros reciban apoyo para implementar este tipo de intervenciones en el contexto escolar (Lang et al., 2011).

Ochs y Solomon (2010) advierten que las posibilidades de desarrollar relaciones interpersonales significativas de las personas con autismo están condicionadas no solo por sus características personales, sino también por las prácticas socio-culturales de los contextos en los que se desenvuelven. Por lo que en el entorno escolar son los iguales los que en mayor medida pueden contribuir a facilitar la inclusión efectiva de sus compañeros con autismo (Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon, y Sirota, 2001). Es por tanto necesario precisar, por una parte, cuáles son los valores, actitudes e intereses que definen la cultura del grupo de iguales (Conn, 2014, 2015; Corsaro, 1992), y los códigos horizontales y verticales que rigen la cultura escolar del centro (Rodríguez Navarro y García Monge, 2008); y

por otra parte, determinar en qué medida estos códigos facilitan o entorpecen el desarrollo de relaciones interpersonales significativas, entre los alumnos del grupo en general y el alumno con autismo de alto funcionamiento en particular.

## **Referencias bibliográficas**

- Artiles, A., Kozleski, E., y Waitoller, F. (2011). *Inclusive Education. Examining equity in five continents*. Cambridge: Harvard Education Press
- Asociación Americana de Psicología. (2006). Presidential Task Force on Evidence-Based Practice. Evidence-based practice in psychology. *American Psychologist*, 61(4), 271–285. doi:10.1037/0003-066X.61.4.271
- Anderson, A., Moore, D., Godfrey, R., y Fletcher-Flinn, C. (2004). Social skills assessment of children with autism in free-play situations. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 8(4), 369-385. doi:10.1177/1362361304045216
- Banda, D., Hart, S., y Liu-Gitz, L. (2010). Impact of training peers and children with autism on social skills during center time activities in inclusive classrooms. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(4), 619-625. doi:10.1016/j.rasd.2009.12.005
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191.
- Bagwell, C. L., y Schmidt, M. E. (2011). *Friendships in Childhood and Adolescence*. New-York: Guilford Press.
- Bellini, S., Benner, L., y Peters-Myszak, J. (2009). A Systematic Approach to Teaching Social Skills to Children with Autism Spectrum Disorders: A Guide for Practitioners. *Beyond Behavior*, 19(1), 26-39.
- Bukowski, W. M., Motzoi, C., y Meyer, F. (2009). Friendship as process, function, and outcome. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, y B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 217–231). New York, NY: The Guilford Press.
- Burt, K. B., Obradović, J., Long, J. D., y Masten, A. S. (2008). The interplay of social competence and psychopathology over 20 years: Testing transactional and cascade models. *Child Development*, 79(2), 359-374. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01130.x
- Calder, L., Hill, V., y Pellicano, E. (2013). 'Sometimes I want to play by myself': Understanding what friendship means to children with autism in mainstream primary schools. *Autism*, 17(3), 296–316. doi:10.1177/1362361312467866
- Camargo, S., Rispoli, M., Ganz, J., Hong, E., Davis, H., y Mason, R. (2014). A review of the quality of behaviorally-based intervention research to improve social interaction skills of children with ASD in inclusive settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(9), 2096-2116. doi:10.1007/s10803-014-2060-7
- Chamberlain, B., Kasari, C., y Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(2), 230–242. doi:10.1007/s10803-006-0164-4

- Chan, J., Lang, R., Rispoli, M., O'Reilly, M., Sigafoos, J., y Cole, H. (2009). Use of peer-mediated interventions in the treatment of autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(4), 876-889. doi:10.1016/j.rasd.2009.04.003
- Chung, K., Reavis, S., Mosconi, M., Drewry, J., Matthews, T., y Tassé, M. J. (2007). Peer-mediated social skills training program for young children with high-functioning autism. *Research in Developmental Disabilities*, 28(4), 423-436. doi:10.1016/j.ridd.2006.05.002
- Corsaro, W. A. (1992). Interpretive reproduction in children's peer cultures. *Social Psychology Quarterly*, 55(2), 160-177. doi:10.2307/2786944
- De la Iglesia, M., y Olivar, J. S. (2008). Intervenciones socio comunicativas en los trastornos del espectro autista de alto funcionamiento. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 13(1), 1-19.
- De la Iglesia, M., y Olivar, J. S. (2012). Revisión de estudios de investigaciones relacionadas con la comorbilidad diagnóstica de los Trastornos del Espectro del Autismo de Alto Funcionamiento (TEA-AF) y los trastornos de ansiedad. *Anales de Psicología*, 28(3), 823-833.
- DiSalvo, C. A., y Oswald, D. P. (2002). Peer-mediated interventions to increase the social interaction of children with autism consideration of peer expectancies. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(4), 198-207. doi:10.1177/10883576020170040201
- Domingo, B., y Palomares, A. (2013). La necesidad de nuevas estrategias metodológicas en la educación inclusiva del alumnado autista. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 28, 15-23. Recuperado de: <http://www.revista.uclm.es/index.php>
- Dykstra, J., y Watson, L. (2015). Student Engagement in the Classroom: The Impact of Classroom, Teacher, and Student Factors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2392-2410. doi:10.1007/s10803-015-2406-9
- Fernández, M., Gaete, J. M., y Terrén, E. (2008). ¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado. *Revista de Educación*, 345, 15-21. <http://www.mecd.gob.es>
- Finke, E. H. (2016). Friendship: Operationalizing the Intangible to Improve Friendship-Based Outcomes for Individuals with Autism Spectrum Disorder. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 25(4), 654-663. doi:10.1044/2016\_AJSLP-15-0042
- Freeman, S. F., y Kasari, C. (1998). Friendships in Children with Developmental Disabilities. *Early Education and Development*, 9(4), 411-422. doi:10.1207/s15566935eed0904
- Fuentes, J., Ferrari, M., Boada, L., Touriño, E., Artigas, J., Belinchón, M., . . . Hernández, J. (2006). Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 43(7), 425-438. Recuperado de: <http://www.neurologia.com/sec/indice.php>

- 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. doi:10.1007/s10803-007-0449-2
- Hartup, W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67(1), 1-13.
- Huber, H. B., y Carter, E. W. (2016). Data-Driven Individualization in Peer-Mediated Interventions for Students with ASD: a Literature Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 3(3), 239-253. doi:10.1007/s40489-016-0079-8
- Kamps, D., Leonard, B. R., Vernon, S., Dugan, E. P., Delquadri, J. C., Gershon, B., . . . Folk, L. (1992). Teaching social skills to students with autism to increase peer interactions in an integrated first-grade classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(2), 281-288. doi:10.1901/jaba.1992.25-281
- Kamps, D., Thiemann-Bourque, K., Heitzman-Powell, L., Schwartz, I., Rosenberg, N., Mason, R., y Cox, S. (2014). A Comprehensive Peer Network Intervention to Improve Social Communication of Children with Autism Spectrum Disorders: A Randomized Trial in Kindergarten and First Grade. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(6), 1809-1824. doi:10.1007/s10803-014-2340-2
- Kasari, C., Locke, J., Gulsrud, A., y Rotheram-Fuller, E. (2011). Social networks and friendships at school: Comparing children with and without ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(5), 533-544. doi:10.1007/s10803-010-1076-x
- Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Locke, J., y Gulsrud, A. (2012). Making the connection: randomized controlled trial of social skills at school for children with autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(4), 431-439. doi:10.1111/j.1469-7610.2011.02493.x
- Kasari, C., y Smith, T. (2016). Forest for the trees: Evidence-based practices in ASD. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 23(3), 260-264. doi:10.1111/cpsp.12161
- Koegel, L., Kuriakose, S., Singh, A., y Koegel, R. (2012). Improving generalization of peer socialization gains in inclusive school settings using initiations training. *Behavior Modification*, 36(3), 361-377. doi:10.1177/0145445512445609
- Koegel, L., Matos-Freden, R., Lang, R., y Koegel, R. (2012). Interventions for children with autism spectrum disorders in inclusive school settings. *Cognitive and Behavioral practice*, 19(3), 401-412. doi:10.1016/j.cbpra.2010.11.003
- Koegel, R., Vernon, T., y Koegel, L. (2009). Improving social initiations in young children with autism using reinforcers with embedded social interactions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(9), 1240-1251. doi:10.1007/s10803-009-0732-5
- Koegel, L., Vernon, T., Koegel, R., Koegel, B., y Paullin, A. (2012). Improving social engagement and initiations between children with autism spectrum disorder and their peers in inclusive settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(4), doi:10.1177/1098300712437042
- Koster, M., Nakken, Pijl, y van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140. doi:10.1080/13603110701284680



- La Greca, A.M., y Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkage with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(2), 83-94. doi:10.1023/A:1022684520514
- Lagar, G. (2015). *Patios y parques dinámicos*. Oviedo: Trabe
- Lang, R., Kuriakose, S., Lyons, G., Mulloy, A., Boutot, A., Britt, C., . . . 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. doi:10.1016/j.rasd.2011.02.012
- 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. doi:10.1023/A:1005558101038
- Locke, J., Olsen, A., Wideman, R., Downey, M. M., Kretzmann, M., Kasari, C., y Mandell, D. S. (2015). A tangled web: The challenges of implementing an evidence-based social engagement intervention for children with autism in urban public school settings. *Behavior Therapy*, 46(1), 54-67. doi:10.1016/j.beth.2014.05.001
- Martos, J., y Llorente, M. (2013). Tratamiento de los trastornos del espectro autista: unión entre la comprensión y la práctica basada en la evidencia. *Revista de Neurología*, 57(S1), 185-191. Recuperado de: <http://revneurolog.com/sec/indice.php>
- 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. doi:10.1016/j.rasd.2013.12.014
- Matson, J., y Cervantes, P. E. (2014). Commonly studied comorbid psychopathologies among persons with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 35(5), 952-962. doi:10.1016/J.RIDD.2014.02.012
- McFadden, B., Kamps, D., y Heitzman-Powell, L. (2014). Social communication effects of peer-mediated recess intervention for children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(12), 1699-1712. doi:10.1016/j.rasd.2014.08.015
- Mendelson, J. L., Gates, J. A., y Lerner, M. D. (2016). Friendship in school-age boys with autism spectrum disorders: A meta-analytic summary and developmental, process-based model. *Psychological Bulletin*, 142(6), 601-622. doi:10.1037/bul0000041
- Miller, T. (2014). Social Play and engagement as an outcome of peer-mediated interventions for students with autism spectrum disorder (Tesis Doctoral). Universidad de Kansas. Recuperado de: <https://kuscholarworks.ku.edu/>
- Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O., y Sirota, K. G. (2001). Inclusion as social practice: Views of children with autism. *Social Development*, 10(3), 399-419. doi:10.1111/1467-9507.00172
- Ochs, E., y Solomon, O. (2010). Autistic sociality. *Ethos*, 38(1), 69-92. doi:10.1111/j.1548-1352.2009.01082.x
- Owen-DeSchryver, J., Carr, E., Cale, S., y Blakeley-Smith, A. (2008). Promoting social interactions between students with autism spectrum disorders and their peers in inclusive

- school settings. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23(1), 15-28. doi:10.1177/1088357608314370
- Pierce, K., y Schreibman, L. (1995). Increasing complex social behaviors in children with autism: Effects of peer-implemented pivotal response training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(3), 285-295. doi:10.1901/jaba.1995.28-285
- Reichow, B., y Volkmar, F. R. (2010). Social skills interventions for individuals with autism: Evaluation for evidence-based practices within a best evidence synthesis framework. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(2), 149-166. doi:10.1007/s10803-009-0842-0
- Rodríguez Navarro, H., y García Monge, A. (2008). Proceso de integración de tres alumnos inmigrantes nuevos a través del análisis de las relaciones sociales establecidas por los iguales. *Tabanque: Revista Pedagógica*, 21, 181-191.
- Roeyers, H. (1996). The influence of nonhandicapped peers on the social interactions of children with a pervasive developmental disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(3), 303-320. doi:10.1007/BF02172476
- Sigman, M., y Ruskin, E. (1999). Chapter VI: Correlates and Predictors of Peer Interactions in School. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64(1), 88-97. doi:10.1111/1540-5834.00007
- Symes, W., y Humphrey, N. (2011). School factors that facilitate or hinder the ability of teaching assistants to effectively support pupils with autism spectrum disorders (ASDs) in mainstream secondary schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(3), 153-161. doi:10.1111/j.1471-3802.2011.01196.x
- Thiemann, K., y Goldstein, H. (2001). Social stories, written text cues, and video feedback: effects on social communication of children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34(4), 425-446. doi:10.1901/jaba.2001.34-425
- Tomás, R., y Grau, C. (2016). Modalidades de escolarización para el alumnado con trastornos del espectro del autismo. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 35-53.
- Wang, S., Cui, Y., y Parrila, R. (2011). Examining the effectiveness of peer-mediated and video-modeling social skills interventions for children with autism spectrum disorders: A meta-analysis in single-case research using HLM. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 562-569. doi:10.1016/j.rasd.2010.06.023
- Watkins, L., O'Reilly, M., Kuhn, M., Gevarter, C., Lancioni, G. E., Sigafoos, J., y Lang, R. (2015). A Review of Peer-Mediated Social Interaction Interventions for Students with Autism in Inclusive Settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(4), 1070-1083. doi:10.1007/s10803-014-2264-x
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., . . . Schultz, T. R. (2015). Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism Spectrum Disorder: A Comprehensive Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951-1966. doi:10.1007/s10803-014-2351-z