



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación de Segovia

TRABAJO FIN DE MÁSTER:

**PUESTA EN MARCHA DE UN AULA TEA EN
UN CENTRO ORDINARIO**

Álvaro García Gutiérrez

Tutor: Dr. Andrés Palacios Picos

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación en forma de trabajo de fin de máster ha sido posible gracias a un conjunto de personas a las que quiero agradecer todo su apoyo y colaboración. Gracias a ellos ha sido posible realizar esta investigación y llegar al fin de la misma. Señalaré a continuación aquellas personas de las que no me puedo olvidar.

En primer lugar dar gracias al conjunto de profesores de este máster que han aumentado mi capacidad intelectual y han abierto una puerta de interés en mi mente dirigida hacia la investigación educativa.

Agradezco también el interés y colaboración de los profesionales y compañeros de mi centro educativo, que durante todo el curso 2017/2018 han participado en la investigación con gran interés y una disposición plena. Con una especial mención a la maestra especializada en pedagogía terapéutica, Ofelia, por compartir su sabiduría.

Por supuesto dar las gracias al conjunto de familias que han participado y a su hijos, mis alumnos, por hacer de mi profesión un privilegio.

A mis padres, Pedro y Tere, por su apoyo en los buenos y malos momentos, por creer en mí siempre y por ser la mejor familia.

A mi familia, María y Martina, por estar ahí, a mi lado, porque es un placer compartir mi vida con vosotras y porque me habéis respaldado en todas mis decisiones.

Por último, a Andrés Palacios Picos, quien ya me impresionó durante mi formación en la universidad y que a día de hoy me ha proporcionado un mayor conocimiento de la realidad educativa. Gracias por compartir tu conocimiento, tu tiempo, tus saberes, y por ser como eres. Muchas gracias Andrés.

RESUMEN

El objeto de esta investigación es explicar la puesta en marcha de un aula específica autista dentro de un centro ordinario de la Comunidad de Madrid así como la percepción que presenta el profesorado, alumnado y familia frente a este proceso inclusivo. Este trabajo es abordado desde una metodología mixta; por un lado una metodología cuantitativa, mediante cuestionarios, utilizando una técnicas cuantitativa para el análisis de datos mediante el programa informático SPSS 21.0. Y por otro lado una metodología cualitativa, mediante entrevistas semiestructuradas. Entre los resultados más destacados cabe destacar que el profesorado duda de su formación para dar respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales. Con respecto a la puesta en marcha del aula específica señalar la escasa claridad de procedimientos y la nula legislación de los mismos. Urge por ello el establecimiento del proceso a seguir para la selección e instauración del aula específica en un centro ordinario.

PALABRAS CLAVE

Inclusión educativa, actitudes, formación del profesorado, autismo, proceso de instauración, aulas específica autista, aula específica, puesta en marcha, TEA, escolarización, Educación Primaria.

ABSTRACT

The purpose of this research is to explain the process of establishing a specific autistic classroom within a common school of the Community of Madrid as well as the perception that teachers, students and families have of this inclusive process. The approach of this research emerges from a mixed methodology; on one hand, a quantitative methodology using questionnaires and quantitative techniques for data analysis, using the SPSS 21.0 computer program. And on the other hand a qualitative methodology through semi-structured interviews. Among the most noted outcomes, it should be outlined that teachers doubt about their training in order to respond to students with special educational needs. Also, regarding the establishment of a specific classroom it should be pointed out the lack of procedures and legislation. Therefore, it is imperative to set a certain procedure to select and establish a specific classroom in a common school.

KEYWORDS

Inclusive education, attitudes, teacher training, autism, process of establishing, specific autistic classroom, specific classroom, TEA, schooling, Primary education.

Índice

1. OBJETO DE INVESTIGACIÓN: RELEVANCIA Y JUSTIFICACIÓN.....	1
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	4
2.1 <i>Percepción de la educación inclusiva</i>	5
2.2 <i>Trastornos del neurodesarrollo</i>	6
2.3 <i>Puesta en marcha de un aula TEA</i>	6
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	8
1. INCLUSIÓN	8
1.1. <i>Integración vs inclusión</i>	8
1.2. <i>Definición</i>	9
1.3. <i>El centro ordinario como escuela inclusiva</i>	10
1.4. <i>Formación del profesorado frente la inclusión</i>	12
2. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA LEGISLACIÓN	14
2.1. <i>Definición</i>	14
2.2. <i>Normativa: plan de atención a la diversidad y medidas educativas.</i>	15
2.3. <i>Tipología de diversidad</i>	17
3. DEL TRASTORNO GENERALIZADO DEL DESARROLLO AL TRASTORNOS DEL NEURODESARROLLO	19
3.1. <i>Historia del autismo</i>	20
3.2. <i>Causas del autismo</i>	22
3.3. <i>Criterios de diagnóstico</i>	23
3.4. <i>¿Adaptación curricular en los alumnos con trastorno del espectro autista? Proceso.</i>	25
3.5. <i>Intervención/ metodologías</i>	27
3.6. <i>Incidencia en la población</i>	31
3.7. <i>Escolarización: aula ordinaria, aula TEA y centro especial</i>	31
4. CENTRO PREFERENTE: AULA TEA	34
4.1 <i>Centro Preferente</i>	34
4.2. <i>Aula TEA. Definición</i>	35
4.3. <i>Normativa</i>	36
4.4 <i>Puesta en marcha del TEA</i>	37
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.....	39
1. METODOLOGÍA CUANTITATIVA VS METODOLOGÍA CUALITATIVA	39
2. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	41
3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	44
4. CONTEXTO	44
4.1 <i>Infraestructura</i>	45
4.2. <i>Alumnado del centro</i>	45
4.3. <i>La Familia</i>	46
4.4. <i>El profesorado</i>	46
4.4.1 <i>Personal implicado: Equipo de apoyo.</i>	47
4.4.2 <i>Equipo Específico de Centro Preferente: Plan de actuación en el centro</i>	49
5. PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN.....	53
6. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS.....	56
6.1 <i>Cuestionario</i>	56
6.2 <i>Autoevaluación para niños</i>	59
6.3 <i>Entrevista</i>	60
6.4 <i>Diario del profesor</i>	63
7. MÉTODO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	64
7.1 <i>Estrategia de análisis. Codificación.</i>	64
7.2 <i>Categorías</i>	66
8. CUESTIONES ÉTICO-METODOLÓGICAS.....	67

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DATOS	69
1. PUESTA EN MARCHA DEL AULA TEA. PROCESO.....	69
1.1 Formación inicial.....	71
1.2 Coordinación	73
1.3 Organización del aula TEA.....	74
1.3.1 Recursos espaciales.....	74
1.3.2 Recursos materiales.....	77
1.3.3 Recursos Personales	80
1.3.4 Recursos Metodológicos	83
1.4 Programación del aula de apoyo: Programación por rutinas.....	85
1.5 Evaluación del proyecto.....	88
1.6 Posibles mejoras.....	91
2. EL ALUMNADO.....	93
3. ALUMNADO TEA.....	95
3.1 Escolarización.....	95
3.2 Emociones.....	97
4. FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....	98
5. EL CENTRO EDUCATIVO Y LA FAMILIA DEL ALUMNADO TEA.....	102
6. LA FAMILIA Y EL AULA TEA.....	104
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES.....	107
CAPÍTULO VI: REFERENCIAS.....	112
ANEXO	¡Error! Marcador no definido.
ANEXO I: Cuestionario maestros.....	¡Error! Marcador no definido.
ANEXO II: Cuestionario familias	¡Error! Marcador no definido.
ANEXO III: Autoevaluación niños	¡Error! Marcador no definido.
ANEXO IV: Diario del profesor.....	¡Error! Marcador no definido.
ANEXO V: Posible evaluación final de proyecto CEIP preferentes TEA....	¡Error! Marcador no definido.
ANEXO VI: Distribución de equipamiento de aulas TGD Primaria en centros docentes 2017	¡Error! Marcador no definido.

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Comparativa manual diagnóstico y estadístico</i>	19
Tabla 2. <i>Metodologías para profesionales dentro del contexto escolar</i>	29
Tabla 3. <i>Metodologías o recursos para familias con alumnos del espectro autista</i>	30
Tabla 4. <i>Semejanzas entre investigación cuantitativa y cualitativa</i>	40
Tabla 5. <i>Diferencias entre investigación cuantitativa y cualitativa</i>	40
Tabla 6. <i>Distribución del alumnado</i>	45
Tabla 7. <i>Distribución del profesorado</i>	46
Tabla 8. <i>Relación de categorías</i>	66
Tabla 9. <i>Conozco que es el aula Estrella (TEA)</i>	94
Tabla 10. <i>Se que son los pictogramas</i>	94
Tabla 11. <i>Realizo formación permanente relacionada con la problemática de mis alumnos con necesidades educativas especiales</i>	99

Índice de figuras

<i>Figura 1. Técnicas de recogida de datos</i>	56
<i>Figura 2. Me siento motivado al enseñar a alumnos con necesidades educativas especiales</i>	80
<i>Figura 3. La presencia de un profesor de apoyo en mi aula me ayuda en mi práctica docente</i>	82
<i>Figura 4. Una atención adecuada a la diversidad requiere de la presencia en las aulas de otros docentes, además del profesor de referencia</i>	82
<i>Figura 5. Me encantaría ir alguna vez al aula Estrella (TEA) a aprender</i>	93
<i>Figura 6. En casa he hablado del aula Estrella (TEA)</i>	95
<i>Figura 7. Los profesores de un aula ordinaria poseen la preparación necesaria para impartir clase a los alumnos con necesidades educativas especiales</i>	98
<i>Figura 8. Me supone dificultad preparar tareas distintas al alumnado con necesidades educativas</i>	99
<i>Figura 9. Me han informado como debo explicar y tratar con mi hijo/a el tema del autismo</i>	104
<i>Figura 10. Se me ha informado correctamente del funcionamiento y características del aula TEA.</i>	105
<i>Figura 11. Me hubiera gustado tener mas información sobre la existencia de un aula TEA en este centro</i>	105

Tabla de acrónimos

ACI: Adaptación curricular individualizada.

ACNEE: Alumnado con necesidades educativas especiales.

AGD: Alteraciones graves del desarrollo.

AL: Audición y lenguaje.

AMPA: Asociación de madres y padres de alumnos.

ARASAAC: Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa.

CEIP: Colegio de educación infantil y primaria.

DAT: Dirección del Área Territorial.

DGIS: Dirección General de Infraestructuras y Servicios.

DIAC: Documento individual de adaptación curricular.

EAT: Equipos de Atención Temprana.

EOEP: Orientación Educativa y Psicopedagógica.

IDEA: Educación de los Individuos con Discapacidad.

IS: Integrador social.

LOE: Ley orgánica de educación.

LOMCE: Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa.

MECD: Ministerio de educación, cultura y deporte.

NEE: Necesidades educativas especiales.

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

OMS: Organización mundial de la salud.

PAD: Plan de atención a la diversidad.

PAT: Plan de acción tutorial.

PT: Pedagogía terapéutica.

PTSC: Profesores técnicos de servicios a la comunidad.

SAAC: Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación.

SIE: Servicio de inspección educativa.

TDAH: Trastorno por déficit de atención y hiperactividad.

TEA: Trastorno del espectro autista.

TFM: Trabajo fin de máster.

TGD: Trastorno general del desarrollo.

TSIS: Técnico superior en integración social.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1. OBJETO DE INVESTIGACIÓN: RELEVANCIA Y JUSTIFICACIÓN

La exclusión en los centros educativos ha sido uno de los grandes problemas en el panorama educativo español. Es así como numerables países han instaurado medidas legislativas y normativas para garantizar la igualdad de oportunidades e incluso programas e intervenciones que tienen por finalidad combatir y corregir las desigualdades y la exclusión. (UNESCO, 2012). Esta discriminación social se intenta reducir por un lado con sucesivos cambios educativos, y por otro lado potenciando la formación y acción del profesorado en cuanto a la inclusión en la escuela.

Es así como se observa que en las últimas décadas han sido muchas las iniciativas que se han llevado a cabo con objeto de transformar aulas en entornos de aprendizajes y de desarrollo de todo el alumnado y en particular de aquellos con riesgo de exclusión (Giné, Durán, Font y Miquel, 2009).

En marzo del año 1990, concretamente en Jomtien (Tailandia) se inició una gran transformación en la concepción de la educación, ya que la educación se universalizó. Gracias a la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos” y el “Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje”, aprobados por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, se consensuó mundialmente una visión ampliada de la educación básica, así como la garantía de dar respuestas a las necesidades básicas de aprendizaje de todos: niños y niñas, jóvenes y personas de edad adulta.

La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción surgieron como resultado de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos. En el año 1994 el Gobierno español junto a la UNESCO realizaron en Salamanca diferentes cambios políticos con el objetivo de mejorar la Educación Especial y así aumentar la integración escolar de los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en los centros españoles ordinarios. En definitiva conlleva normalizar la inclusión dentro de nuestro sistema educativo, y queda recogido de esta manera: “las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlas en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades” (UNESCO, 1994, p. 7)

El concepto de inclusión ha sufrido numerables modificaciones a lo largo de los últimos tiempos. La inclusión educativa lucha contra la exclusión en los centros educativos, así como promueve una escuela de todos y para todos. De esta manera la escuela inclusiva proporciona una adaptación plena al niño y no viceversa.

La *Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020* es una acción llevada a cabo por la Comisión Europea para fomentar una formación y educación inclusiva y de calidad para las personas con discapacidad. El objetivo primordial de esta Estrategia es “capacitar a las personas con discapacidad para que puedan disfrutar de todos sus derechos y beneficiarse plenamente de una participación en la economía y la sociedad europeas” Comisión Europea (2010, p. 4)

Se trata de una situación arriesgada, un cambio que se aleja de los planteamientos llevados a cabo durante muchos años, una propuesta que necesita ser explorada en profundidad.

Pero es este cambio el que refuerza la tradición investigadora del profesional docente en el aula, el cual no debe perfeccionar tácticas para progresar sino mejorar su capacidad de crítica a su propia práctica (Stenhouse, 1984). De esta manera se conseguirá dar una respuesta más ajustada a las necesidades de nuestro alumnado, alcanzando así una reducción de la exclusión en nuestras aulas.

El denominado “*Estado de Bienestar*” es un concepto social, civil y político acuñado por Thomas Humphrey Marshall en su obra “*Ciudadanía y clases social*” publicada en 1950, que insiste en la necesidad de luchar contra las desigualdades y mejorar las condiciones de vida de la población. Este término debemos extrapolarlo en nuestras aulas, para conseguir una educación inclusiva.

Celebrada en Nueva York con fecha de 13 de Diciembre de 2006, y formada por el Estado español tres meses después, se produce La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Son tratados como derechos la igualdad y no discriminación (artículo 5), derecho a la vida (artículo 10), acceso a la justicia (artículo 13) o la educación en el artículo 24. Es en este artículo donde se configura el derecho a la educación inclusiva desde la perspectiva de los derechos humanos.

Más concretamente en el artículo 74 de la presente normativa Ley Orgánica de Educación para la Mejora de la Calidad Educativa (de ahora en adelante, LOMCE) recogidas en el Boletín Oficial del Estado del 10 de diciembre de 2013, se pone de manifiesto la necesidad de escolarizar al alumnado con necesidades educativas especiales bajo una esencia de normalización e inclusión, para de esta manera asegurar la no discriminación.

En esta realidad se ambienta la investigación de este Trabajo Fin de Máster (de ahora en adelante TFM), cuya motivación es observar los pasos que se siguen para llevar a cabo un proceso de inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (de ahora en adelante, TEA) en un centro ordinario.

La relevancia de este estudio reside en el propio desconocimiento que la comunidad educativa presenta en cuanto al proceso que se debe seguir para instaurar un aula TEA en un centro ordinario, y de esta manera utilizar un recursos inclusivo para este tipo de alumnado.

La justificación de esta investigación nace de mi propio interés personal como maestro, por conocer el proceso de instauración de un aula TEA en un centro ordinario, así como; el ofrecer una respuesta a las inquietudes y requerimientos de las personas que rodean al alumnado con Trastorno del Espectro Autista (en adelante TEA), para que sus vivencias dentro del centro educativo sean lo más positivas posibles.

Este interés subyace en que durante el curso 2017-2018, he estado realizando mi labor como docente en un colegio público de educación infantil y primaria bilingüe de la Comunidad de Madrid, el cual, se ha convertido en centro de escolarización preferente para alumnado con necesidades de apoyo extensas derivadas de un TEA. Por ello he considerado apropiado centrar el foco de atención en esta situación, y poder establecer las líneas de actuación para instaurar un aula TEA en un centro educativo.

Por otro lado, y desde una perspectiva profesional, como maestro de Educación Primaria, puedo admitir que en un primer momento, el enfrentarme a cuestionar el proceso que se sigue para iniciar un aula TEA en un centro ordinario, desarrolló en mí cierta preocupación, ya que no había recibido en mi formación académica aprendizajes relacionados con autismo y con aulas preferentes; no obstante, el contacto continuo en este contexto me ayudó a adquirir nociones de cómo adaptar mi vocabulario, qué metodologías utilizar, así como; la manera de investigar. En consecuencia, el desarrollar un trabajo fin de máster centrado en un tema no estudiado en profundidad en mi carrera académica, me ha permitido desarrollar nuevas facetas que complementan y amplían mis capacidades como profesional de la educación.

Por último, en el plano social, este TFM debe dar respuesta a las inquietudes que poseen el personal docente, los alumnos y las familias, que estén relacionadas con un centro de escolarización preferente para alumnado con necesidades de apoyo extensas derivadas de un TEA. Y establecer una serie de medidas que permitan mejorar las experiencias de este alumnado.

¡Ojalá que este trabajo fin de máster sirva, al menos, para ayudar a reflexionar si es correcto los pasos que se siguen al instaurar un aula TEA en un centro ordinario y por tanto si es deseable una educación inclusiva!. De ser así, tendrá sentido la investigación que he realizado.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El estado de la cuestión del TFM “Reflexión sobre el proceso de instauración de un aula tea en un centro ordinario” debe estar justificado a través de las cuestiones que sustentan la base de esta investigación: que percepción se tiene de la educación inclusiva, que se entiende por autismo, y que proceso existe de instauración de un aula TEA.

En este apartado se expondrán las diferentes referencias bibliográficas que sustentarán la formación del marco teórico de mi investigación. Dicho marco, tras la primera revisión bibliográfica consultada, girará en torno a tres temáticas fundamentales.

La primera de estas temáticas está relacionada con la inclusión educativa, entendida como una aspiración y un valor igual de importante para todos los alumnos y alumnas que desean sentirse incluido, esto es, reconocido, tomando en consideración y valorado en sus grupos de referencia (Echeita, 2008).

De esta manera reforzamos las ideas que derivan de la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020 que es una acción llevada a cabo por la Comisión Europea para fomentar una formación y educación inclusiva y de calidad para las personas con discapacidad. El objetivo primordial de esta Estrategia es “capacitar a las personas con discapacidad para que puedan disfrutar de todos sus derechos y beneficiarse plenamente de una participación en la economía y la sociedad europeas” (Comisión Europea, 2010, p. 4)

Por otro lado, el segundo de los ejes conformantes del marco teórico responde a la idea global sobre la que se asienta mi investigación, que es el autismo, necesidad educativa especial que encontramos en nuestro centro ordinario. Es fundamental reflexionar en relación las posibilidades que ofrece el sistema educativo para que un niño con necesidades educativas especiales pueda integrarse en la práctica educativa con éxito. (Rivière y Martos, 200)

En este sentido, se ha hecho una primera revisión bibliográfica consiste en la búsqueda de textos de autores reconocidos que versan sobre qué es, qué causas tiene y qué metodologías se pueden utilizar.

De este modo puedo afirmar que las organizaciones proveedoras de servicios de apoyo a personas con autismo y sus familias saben, desde hace tiempo, que la investigación es absolutamente necesaria y que el mayor y más exacto conocimiento del trastorno conlleva más recursos eficiente e investigación (Tamarit, 2005).

Por último, el marco teórico de mi investigación deberá contemplar el escenario sobre el cual se realizará dicha labor investigativa. En este sentido, el cometido a reflejar en este apartado versa sobre el proceso de instauración de un aula TEA dentro de un centro ordinario de la Comunidad de Madrid. En este sentido el documento “Marco para la puesta en funcionamiento de escuelas infantiles y colegios de escolarización preferente de alumnado con trastornos generalizados del desarrollo” señala:

El objeto del presente documento es establecer un marco de atención educativa al alumnado con trastornos generalizados del desarrollo escolarizado en centros ordinarios. Dichos centros podrán ser determinados como centros de “escolarización preferente para alumnado con trastornos generalizados del desarrollo” mediante Resolución de la Dirección General de Centros Docentes.

2.1 Percepción de la educación inclusiva

Una de las cuestiones que predomina en esta investigación es como percibe el profesorado la nueva educación inclusiva que se produce en un centro ordinario cuando es calificado de centro preferente TEA.

En este sentido existen un conjunto de investigaciones cuyos autores como: Echeita (2013), Granada et al (2013) o Rebollo (2011) han desarrollado investigaciones dirigidas hacia la explicación de la actitud del maestro frente a la formación inclusiva, este discurso es sustentado utilizando una metodología mixta, es decir, uso de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas.

También son diversos los autores los que han realizado un gran trabajo intentando explicar y señalar el conjunto de factores que son necesarios para que se produzca inclusión. Autores como Florian, (1998), Wolger, 1998, Ainscow (2001) o Rose (2001) identifican las condiciones fundamentales para promover una educación inclusiva.

En cuanto al conjunto de investigaciones que nos muestran el cómo poder identificar la percepción del profesorado frente a la inclusión, encontramos trabajos como los Cardona, Gómez-Canet y González-Sánchez, 2000, que muestran un “cuestionario de percepciones del profesorado acerca de la inclusión”, así como López, Echeita y Martín (2010, 2012) y Garnique (2012) adaptan una serie de instrumentos para conseguir datos que nos permitan obtener información.

A comienzos del siglo XXI (entre 1999 y 2015) autores como Ojea, (1999); Álvarez, Castro, Campo-Mon y Álvarez - Martino, (2005); Pérez-Jorge (2010) y Hernández, (2015) muestran en sus investigaciones como el profesorado presenta una mejor percepción de la educación inclusiva cuanto mayor es su capacitación para dar respuesta a las necesidades del alumnado.

2.2 Trastornos del neurodesarrollo

Primeramente, es necesario señalar la existencia de una problemática relacionada con el concepto autismo. Este concepto ha sufrido grandes transformaciones en los últimos tiempos debido a las numerables investigaciones y avances que se han producido. En un primer momento la delimitación y el estudio del autismo comenzó con Leo Kanner y Hans Asperger, ambos científicos coincidieron en utilizar la palabra autista.

En esta misma línea es necesario señalar que desde el DSM-IV (Asociación Americana de Psiquiatría, 1994) ya se acercaba el concepto de autista entendido como un Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD). Este discurso es investigado por autores como Agüero (2000). Mientras que el DSM V (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013) ya no habla del concepto TGD si no que incluye el autismo dentro de los trastornos del neurodesarrollo.

En este sentido, existen líneas de investigación como las de Alonso, Sánchez & Rodríguez (2010) cuyo fin último es la creación de un conjunto de acciones que faciliten la correcta interpretación de las expresiones del alumnado TEA y ayude a facilitar la comunicación y la interacción social.

2.3 Puesta en marcha de un aula TEA

Existen diferentes formas de denominar al aula específica que se encuentra dentro de un centro ordinario y que está dirigida a los alumnos con trastornos generales del desarrollo. En esta línea encontramos que en un principio esta tipología de aulas se denominaba Aula de Educación Especial, siendo creadas para la atención de alumnos con Trastornos Generalizados del Desarrollo. A partir de entonces el concepto ha ido evolucionando y aparecen investigaciones tales como la de Arregi, Sainz, Tambo y Ugarriza, (2005) que las define como “Aulas Abiertas Especializadas”. También “Aulas Estables”, entendida como un aula de atención educativa especializada para alumnos con TEA y dictamen de educación especial, que se encuentra insertada en un centro educativo ordinario.

Una de las preocupaciones que predomina en esta investigación es la descripción de los procesos que se requieren para el establecimiento de un aula TEA en un centro ordinario. Este discurso no ha sido tratado con claridad en las investigaciones, por el contrario encontramos un manual elaborado por la Dirección General de Centros Docentes de la Comunidad de Madrid en las que se expone todo lo relacionado a estos centros de escolarización preferente para alumnado con trastorno generalizados del desarrollo. En este sentido se carece de literatura suficiente sobre la iniciación de esta tipología de aulas.

La literatura gana un pequeño protagonismo a la hora de mostrar a la comunidad educativa algún proyecto que se lleva a cabo en relación a esta tipología de aulas TEA. Es así como aparecen proyectos como el expuesto por Lalín, Medraño, Durán y López (2017) en que el protagonismo gira en torno a la coordinación entre familias los propios profesionales del aula TEA o el trabajo de las emociones llevado a cabo por Lozano, Alcaraz y Colás (2010).

Esta revisión bibliográfica por un lado muestra una gran cantidad de estudios cuantitativos que intentan cuantificar la percepción del profesorado frente a la inclusión educativa. Mientras que por otro lado existen ciertos estudios cualitativos a través de entrevistas e experiencias que nos muestran que se entiende por autismo. Por el contrario, en relación al proceso de instauración del aula TEA, existen escasas investigaciones que versen sobre esta temática.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

1. INCLUSIÓN

A lo largo de la historia se ha procurado que todo el alumnado debe ser atendido en una escuela ordinaria independientemente de sus necesidades educativas. Por esto no es difícil que exista una confusión relacionada con el término inclusión o escuela inclusiva. Coincidiendo con Giné, Durán, Font y Miquel (2009) “la confusión se debe también a la enorme complejidad del objeto de estudio y de los contextos en los que se desarrolla” (p. 14). Por tanto si queremos profundizar y entender de manera más precisa el concepto de inclusión, es necesario abordar las distintas definiciones que el panorama educativo muestra a la comunidad educativa.

Los centros educativos son en sí mismos la primera fuente de exclusión social a través de distintas situaciones. Acciones como la escolarización del alumnado con discapacidad en centros especiales, la sobrevaloración de las capacidades intelectuales, la falta de formación del profesorado o la existencia de un currículo poco flexible, son situaciones que promueven una fuerte exclusión social que vemos repercutida en nuestra sociedad. Por tanto, debe ser a través del sistema educativo, la base de nuestra sociedad, desde donde debemos instaurar un concepto y actitud de inclusión.

En consecuencia, a través de este apartado pretendo dar respuesta a una pregunta fundamental; ¿qué entendemos por inclusión?

1.1. Integración vs inclusión

Desde mediados de los años ochenta y principios de los noventa se inicia en el contexto internacional un movimiento materializado por profesionales, padres y las propias personas con discapacidad, que luchan contra la idea de que la Educación Especial estuviera encapsulada en un mundo aparte (Martínez, De Haro y Escarbajal, 2010). Gracias a este movimiento se intentó que todos los alumnos estuvieran escolarizados en aulas regulares, y tener una educación eficaz. Esta escolarización no debe tener en cuenta la lengua, género ni grupo étnico.

Concretamente en el año 1985, en el Real Decreto 334/1985 del 6 de marzo de Ordenación de la Educación Especial, el Ministerio de Educación se comprometió a integrar a los niños con discapacidad en los centros ordinarios públicos y concertados (Verdugo y Rodríguez, 2009).

Es a partir de este Real Decreto cuando en España se inicia de forma legal y experimental la integración escolar, pero como muestran Verdugo y Rodríguez (2008); la integración educativa iniciada en España en los años ochenta sigue vigente, aunque se aprecia un cierto grado de estancamiento en su puesta en práctica.

Para Nirje (1980) integración son las relaciones entre los individuos que se basan en el reconocimiento de que todos tenemos los mismos valores y derechos básicos.

Se ha pasado de “los programas de integración, que en los años setenta y ochenta tenían como objetivo principal que el alumnado con discapacidad pudiera ser atendido en los centros ordinarios, al progresivo convencimiento de que la mera integración escolar resultaba un objetivo insuficiente, y a menudo equivoco. Por tanto, se debía apostar de forma decidida por una concepción de centro educativo abierto a la diversidad y capaz de acoger y dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado” (Durán y Giné, 2011, p. 154).

Estas necesidades del alumnado se ven incrementadas por los cambios sociales (presencia de otras etnias, culturas, religiones etc...) habidos últimamente en nuestro país. Por tanto la inclusión no es lugar, sino una actitud y un valor que debe iluminar políticas y prácticas que den cobertura a un derecho como es una educación de calidad para todos (Echeita, 2006).

1.2. Definición

Son numerosas las investigaciones que tratan el concepto inclusión y se observa la presencia de múltiples formas de entender el concepto “inclusión” en el ámbito escolar (Echeita, 2006. 2013).

García (2017) señala que la ley actual de educación, LOMCE, no se introduce novedades significativas en el planteamiento general hacia la inclusión. Es por esto que en el preámbulo de la Ley Orgánica de Educación (LOE) se recoge que:

La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social (LOE, 2006, p. 12).

En esta misma línea la UNESCO realiza una definición en sus “Directrices para la inclusión” de este concepto, la cual indica que:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (UNESCO, 2005, p. 13).

La diversidad dentro del mundo escolar debe ser considerada como un aspecto valioso para todos, y que todos los alumnos son diferentes y presentan distintas necesidades educativas.

De esta manera la heterogeneidad debe considerarse como una característica positiva, puesto que la sociedad en la que vivimos también lo es (García, 2017).

Esta diversidad de las necesidades del alumnado es muy amplia, a lo largo de la historia el concepto inclusión ha ido ligado al concepto necesidades educativas especiales (Echeita y Ainscow, 2011). necesaria una educación inclusiva donde se tenga en cuenta al alumnado más vulnerables.

En definitiva la perspectiva del concepto inclusión gira en torno a lo expuesto por Booth y Ainscow (2000). En su obra expresan el conjunto de elementos sobre la perspectiva de inclusión que han contemplado para crear el *Index*, que se explicará con posterioridad. Esta perspectiva de educación inclusiva contempla lo siguiente:

- Para llevar a cabo una educación inclusiva se requiere de procesos que favorezcan la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión.
- La inclusión como un aprendizaje y participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos que presenten necesidades educativas especiales.
- Todos los estudiantes tienen derecho a una educación.
- La diversidad no es un problema, sino una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.
- La educación inclusiva es un aspecto de la sociedad inclusiva.

Para llevar a cabo esta acción inclusiva dentro de un centro educativo, tal como recoge Durán, Echeita, Giné, Miquel, Ruiz y Sandoval (2005) y Rodríguez (2015), es fundamental el tratamiento de dos factores como son; el centro escolar y el profesorado. Es por esto que a continuación se dispone a profundizar sobre estos dos factores.

1.3. El centro ordinario como escuela inclusiva

“El proceso de cambio hacia la escuela inclusiva constituye, sobre todo, un proceso de aprendizaje que los centros educativos deben emprender” (Durán et al., 2005, 5) . Para realizar este proceso de cambio no se puede dejar de mencionar el conocido *Index for Inclusion* (en español, “Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva”) de Booth y Ainscow (2011) y traducida por Echeita, Muñoz, Simón y Sandoval (2015). Este *Index* es un conjunto de materiales diseñados cuyo objetivo principal es favorecer el desarrollo de la educación inclusiva en los centros educativos.

Este surge tras 3 años de trabajo por un equipo representado de toda la comunidad educativa: padres, docentes, miembros del consejo escolar, investigadores y asociaciones. Se apoya en iniciar el aprendizaje del alumnado a partir de los conocimientos previos y los intereses, así como de comprometer en el cambio al conjunto de la comunidad educativa, la cual no solo está formada por los docentes, sino que se incluye a la familia y al propio alumnado (Durán et al., 2005).

Estos materiales del *Index for Inclusion* se presentan en tres grandes apartados. Un primer apartado que gira en torno a la creación de un lenguaje apropiado que permita entender las situaciones de la realidad educativa. En su segundo apartado se explica un proceso de actuación que contempla una fase de inicio, de análisis del centro, de elaboración de un plan de mejora, de implementación de esas mejoras y una fase de evaluación. En su último apartado se centra en la creación de una cultura educativa, de elaborar políticas y desarrollar estas prácticas inclusivas. (Durán et al., 2005).

Estos materiales disponen de un conjunto de indicadores que a través de preguntas invitan a la reflexión y que proponen las líneas a seguir para el cambio.

Existen otras vías para propiciar un cambio dirigido hacia la escuela inclusiva, hablamos de la propuesta de UNESCO (2000, 2005) que propone un conjunto de alternativas dirigidas al cambio político e invita a las escuelas a modificar contenidos, enfoques y estrategias para llevar a cabo esta educación inclusiva. Aunque entendiendo la educación inclusiva como un modelo que permite tratar la educación especial dentro de un centro ordinario, es decir presentando un punto de vista integrador más que inclusivo, la OCDE y el Banco Mundial siguen estas mismas directrices.

Otra propuesta para llevar a cabo la inclusión en el aula es la expuesta por Ainscow (2001) este autor propone modificar el sistema desde su propia base, desde la formación del profesorado en la universidad. Desde aquí se deben plantear y trabajar los valores inclusivos o los trabajos en cooperación. También este autor aboga por llevar a cabo una investigación colaborativa del docente que promueva el cambio del espacio físico del aula y que a su vez permita una mayor inclusión del alumnado. En definitiva y gracias a su perspectiva y experiencia como maestro, director e investigador intenta construir escuelas abiertas a la diversidad.

La propuesta de García (2012) nace con el objetivo de establecer una justicia curricular. Partiendo de los obstáculos que impiden el avance hacia este tipo de currículo y señalando una serie de recomendaciones prácticas para el profesorado inclusivo, el autor establece una crítica hacia las escuelas basadas en la homogenización y aboga por que todo este conocimiento inclusivo se lleva a cabo desde la formación inicial del profesorado, de tal forma que le sea viable desarrollar habilidades que den posibilidad de participación a todo el alumnado.

Tras dos años de investigación Rodríguez y Torrego (2013) llevan a cabo una contextualización en España del *Index for Inclusion* de Booth y Ainscow (2000) estableciendo una propuesta inclusiva basada en la formación del profesorado, a través de acciones curriculares globales y promoviendo la aplicaciones de modelos comunitarios en los centros educativos.

Gracias al modelo de Echeita (2016) y Echeita y Domínguez (2011) se analizan un conjunto de experiencias profesionales en relación a la inclusión, que nos permite observar el conjunto de valores y principios éticos que se deben generar en la sociedad y por tanto en la escuela. Este modelo parte de investigaciones centradas en el agente educativo y la relación con su proceso de enseñanza-aprendizaje, con una mirada hacia la innovación y mejora escolar.

Susinos (2005) sentencia que la inclusión supone un modelo teórico y práctico que defiende la necesidad de promover el cambio en las escuelas de forma que éstas se conviertan en escuelas para todos, escuelas en las que todos puedan participar como miembros valiosos de las mismas.

En definitiva, se puede observar que todo lo expuesto con anterioridad no representa todas las soluciones posibles y existentes para llevar a cabo la inclusión en los centros educativos pero sí coinciden en que es fundamental que los centros educativos se involucren en los análisis críticos sobre las posibles mejoras del aprendizaje. Como señalaba con anterioridad, para encaminarse hacia una educación inclusiva no solo debemos poner el énfasis en los posibles cambios del centro educativo si no que otro de los pilares fundamentales es el docente.

1.4. Formación del profesorado frente la inclusión

En las últimas décadas han sido diversas las iniciativas que se han llevado a cabo con objeto de transformar nuestras aulas. Pero es el profesorado la pieza clave y el factor determinante para el éxito de una educación inclusiva dentro de los centros educativos. Esta afirmación debe estar sustentada por todos los agentes de la comunidad educativa, pero si es cierto que es el profesor quien tiene el control del aula ya que es quien dirige la práctica educativa.

Es necesario señalar que esta responsabilidad de llevar a cabo una educación inclusiva, no debe recaer en la formación del profesorado, esto sería iluso y poco responsable. Este cambio hacia la inclusión requiere la voluntad política y el acuerdo social basado en valores de equidad y justicia (Durán y Giné, 2011). En esta misma línea García (2005) señala que:

La lucha contra la exclusión social requiere, de una parte, un reconocimiento de la diversidad que se traduzca en medidas en el plano jurídico-político, y de otra, el compromiso moral, el desarrollo de una ética común, en el que la educación tiene un papel fundamental (p. 193).

Coincidiendo con Vaillant (2009) en numerables universidades o escuelas de formación docente las propuestas de formación están alejadas de los problemas reales que un profesor debe resolver en su trabajo.

Esto conlleva una frustración y desconocimiento a la hora de enfrentarte a la realidad del aula. Una vez ocurre esto, el docente reproduce aquellas vivencias que ha tenido en su pasado y las lleva a su práctica.

Teniendo en cuenta que las prácticas son una excelente ocasión para aprender a enseñar, es importante tener en cuenta que ese aprendizaje debe ser constructivo, personal, y no una mera repetición de lo observado (Vaillant 2009). Por tanto es fundamental que los futuros docentes adquieran las habilidades necesarias para analizar críticamente los modelos de enseñanza que observan y determinar de esa manera el modelo adecuado en cada situación.

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2012) destacan las habilidades y cualidades que el profesor debe presentar para la inclusión son:

- Valorar la diversidad del alumnado: las diferencias son un recurso y un valor educativo.
- Apoyar a todo el alumnado: los docentes esperan lo mejor de todos sus alumnos.
- Trabajar en equipo: la colaboración son un enfoque esencial para todos los docentes.
- Desarrollo profesional permanente del profesorado: es una actividad de aprendizaje y los docentes aceptan la responsabilidad de aprender a lo largo de toda su vida.

Estos cuatro ítems deben ser el camino del cambio, son cuatro valores de la enseñanza y el aprendizaje base del trabajo de todos los docentes en la educación inclusiva.

Este proceso de cambio hacia una educación inclusiva en la que interviene el cambio del centro educativo y el cambio en la formación del profesorado desde la base de su instrucción supone un gran esfuerzo por parte de toda la comunidad educativa y la propia sociedad pero de lo que se esta seguro es de que merece la pena. Tal como recoge Martínez, Haro y Escarbajal (2010): “merece la pena trabajar para que las escuelas sean inclusivas y que, como comunidades de aprendizaje, contribuyan al desarrollo de una sociedad más accesible, justa, tolerante y solidaria, que camine hacia una convivencia democrática y pacífica” (p. 162).

En definitiva se debe apostar de forma decidida por una concepción de centro educativo abierto a la diversidad y capaz de acoger y dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado (Durán y Giné, 2011). Y para ello es necesario que la formación docente en inclusión educativa sea un asunto prioritario en los debates educativos tal como recoge Vaillant (2009).

2. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA LEGISLACIÓN

A lo largo del presente TFM, se presentará una visión global de las medidas de atención a la diversidad diseñadas en la Comunidad Autónoma de Madrid, referidas a centros públicos de educación, vigentes en el momento en que se realizó esta investigación.

En la actualidad, la atención a la diversidad de los colegios de Educación Infantil y Primaria se regirá por la LOE 2/2006, del 3 de mayo y la LOMCE implantada en el curso 2014/2015.

En estas normativas, más concretamente en su título II, capítulo I, se recogen todos los aspectos relativos al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, dentro de los cuales se encuentran los alumnos con necesidades educativas especiales. Dentro de este grupo se encuentra el objeto de estudio sobre el que versa esta investigación: el autismo.

2.1. Definición

Se entiende una diversidad que presenta un conjunto de ámbitos en los que se manifiesta tales como el aprendizaje de ideas, experiencias y actitudes; de estilos y ritmos de aprendizaje; de motivaciones, intereses y expectativas; de capacidades de ritmos de desarrollo; étnica y cultural, de género, de edad, de nivel socioeconómico etc. (Arnaiz, y De Haro, 1997).

Se trata de satisfacer las necesidades educativas de cualquier alumno de manera global teniendo en cuenta la unidad e individualidad de la persona, es decir, respetando sus características particulares.

La atención a la diversidad supone individualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje ofreciendo al alumnado una respuesta educativa ajustada a sus necesidades. Estas diferencias pueden deberse a:

- La inestabilidad de los intereses que cambian con la edad.
- La motivación entendida como el “conjunto de variables que activan la conducta y la orientan en un sentido determinado para la consecución de un objetivo”.
- Los estímulos familiares (como el refuerzo de los logros), sociales (existencia de servicios culturales) y educativos (estrategias y técnicas empleadas en el aula)
- La capacidad entendida como “el potencial que cada uno tiene para realizar una actividad.
- El estilo cognitivo que constituye una variable fundamental del modo de aprender de cada uno, por lo que el maestro debe analizarlo y ajustar la respuesta educativa para que el alumno pueda enfrentarse con mayor éxito al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Y, los factores ambientales, que incidirán directamente en el proceso de aprendizaje y entre los que se destaca: los recursos socioculturales, materiales o la interacción con los adultos.

Todos estos factores marcarán las diferencias entre unos alumnos y otros y establecerán la diversidad del aula, diversidad a la que debemos dar respuesta adoptando un modelo de educación “en y para la diversidad” que se caracteriza, tal y como proponen Sánchez y Torres (2002), por:

- Establecer como punto de partida las diferencias entre las personas.
- El respeto a la diversidad como elemento de riqueza y progreso.
- Buscar estrategias cooperativas de enseñanza-aprendizaje.
- Considerar al alumno como el constructor de su propio conocimiento.
- Proponer un currículo abierto y flexible que atienda a las diferencias.

Como he podido señalar en el epígrafe anterior, este modelo exige un nuevo planteamiento de escuela, una escuela flexible y abierta a la diversidad, capaz de responder a las diferencias que manifiestan los alumnos. En definitiva, una escuela inclusiva que reúna las siguientes características:

- No ejercer la discriminación, puesto que es una escuela para todos.
- Considerar las diferencias como un factor de enriquecimiento para el grupo.
- Incrementar la participación de los alumnos.
- Perseguir una educación de calidad.
- Adoptar la flexibilidad curricular para procurar el éxito para todos.

2.2. Normativa: plan de atención a la diversidad y medidas educativas.

La atención a la diversidad en el sistema educativo español goza de una gran importancia ya que desde la LOMCE se dedica el Título II a la Equidad en la Educación, cuyo Capítulo I se dirige al Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, concretamente en el artículo 71 señala que “corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado” (LOMCE, 2013, p. 39). También se determina en este mismo artículo que las administraciones educativas deberán establecer los recursos necesarios para identificar tempranamente las necesidades de los alumnos y deberán adoptar las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento y la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos (LOMCE, 2013).

En función de las características de la estrategia de intervención educativa que se lleve a cabo para atender a la diversidad, se han de tomar una serie de medidas educativas. Las medidas de atención a la diversidad se planifican de manera progresiva y pueden ser medidas generales, medidas ordinarias o medidas extraordinarias.

En relación a las medidas generales son aquellas que están reguladas normativamente y dirigidas al conjunto de los alumnos, como el desarrollo del Plan de Acción Tutorial (en adelante PAT) y la orientación personal, escolar y profesional de los alumnos. Son las estrategias que el Centro pone en marcha para adecuar (sin modificar) los elementos prescriptivos del currículo, a su contexto particular, con el objetivo de dar la respuesta educativa más inclusiva y normalizada posible a las diferentes capacidades, motivaciones y ritmos de aprendizaje, así como a las diferencias sociales y culturales del alumnado. Estas medidas se planifican en los centros y se concretan en el aula a través de la Programación.

Por otro lado existen las medidas ordinarias que son aquellas que no modifican los elementos prescriptivos del currículo (objetivos, competencias, contenidos, estándares de aprendizaje evaluables y criterios de evaluación), tales como: el refuerzo pedagógico y el apoyo educativo. Constituyen las estrategias de organización y las modificaciones que debe realizar cada centro respecto a los agrupamientos, metodología, actividades y estrategias de enseñanza – aprendizaje y evaluación con el fin de atender a la diversidad sin modificar los elementos del currículo.

Cada vez es más habitual encontrar en el aula, un grupo de alumnos que necesiten apoyos y refuerzos más específicos, puesto que en todos los niveles educativos existe cierto número de alumnos con dificultades graves para aprender y que afectan de manera generalizada a casi todas las áreas curriculares y a las situaciones y experiencias de aprendizaje.

Este grupo está formado por el denominado alumnado con necesidad específica de apoyo educativo entre los que encontramos cuatro categorías (especificadas en el artículo 71 de la LOMCE), como son: los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, los alumnos con altas capacidades intelectuales, los alumnos con integración tardía en el sistema educativo español, y los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje.

Con este tipo de alumnado se realizan las medidas extraordinarias que son de carácter individual y se adoptan para responder a las necesidades educativas específicas que presenta el alumnado una vez agotadas las medidas de carácter ordinario, tales como: la permanencia de un año más en el curso escolar correspondiente, una reducción de un año para los alumnos con altas capacidades intelectuales, planes de compensación educativa, para alumnos con desfase escolar significativo

(más de dos cursos de diferencia), la creación de aulas específicas y colegios preferentes para dar una respuestas más adaptada a las necesidades de un tipo de alumnado en concreto o las adaptaciones curriculares individuales.

Este tipo de medidas constituyen el último nivel de concreción curricular, y por lo tanto, antes de la elaboración de una adaptación curricular individualizada (en adelante, ACI) se debe procurar dar respuesta a las necesidades educativas desde la programación de aula, agotando las medidas ordinarias y los recursos disponibles a este nivel. Como son los ya citados refuerzo pedagógico, atención individualizada, evaluación continua y formativa entre otras. El objetivo de este tipo de adaptaciones más significativas no es otra que alcanzar el desarrollo de las capacidades enunciadas en los objetivos generales de la etapa.

Esta adaptación significativa se reflejará en un documento escrito conocido como Documento Individualizado de Adaptación Curricular (en adelante, DIAC) que contiene los siguientes apartados: datos personales y escolares del alumno, informe o valoración del nivel de competencia del alumno, delimitación de las necesidades específicas de apoyo educativo del alumno, determinación del currículo adaptado que seguirá, las modificaciones de los criterios de evaluación, así como la ampliación de las actividades educativas de determinadas áreas curriculares, el seguimiento de la propia adaptación y por último la concreción de los recursos humanos y materiales necesario.

2.3. Tipología de diversidad

Cada vez es más habitual encontrar en el aula alumnos que necesiten de estos apoyos y refuerzos, puesto que en todos los niveles educativos existe cierto número de alumnos con dificultades para aprender que afectan de manera generalizada a casi todas las áreas curriculares y a las situaciones y experiencias de aprendizaje.

El artículo 73 de la LOE, dedicado a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, incluye en este grupo a todos aquellos alumnos que “requieran, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta” (p. 54). Del mismo modo, el artículo 74 señala, por un lado, la importancia que tiene que la escolarización de estos alumnos esté basada en los principios de normalización e inclusión pudiendo introducirse medidas de flexibilización cuando se considere necesario y, por otro lado, que la valoración de dichas necesidades educativas se realice lo más tempranamente posible y por profesionales cualificados.

En esta categoría de alumnos con NEE podemos diferenciar tres grupos: discapacidad psíquica (alumnos con trastornos generalizados del desarrollo, autismo...), sensorial (discapacidad auditiva, visual) y motriz (parálisis cerebral, espina bífida, atrofas...).

Siguiendo con lo establecido en la normativa, los artículos 76 y 77 de la LOE se refieren a la atención educativa a alumnos con altas capacidades intelectuales comprometiéndose la Administración a adoptar las medidas necesarias para identificar a este tipo de alumnado y valorar de forma temprana sus necesidades así como a adoptar planes de actuación y programas de enriquecimiento curricular adecuados, así como establecer las normas para flexibilizar la duración de cada una de las etapas del sistema educativo para los alumnos con altas capacidades independientemente de la edad que tengan (aspecto regulado por el Real Decreto 943/2003 de 18 de julio).

En cuanto a los alumnos con integración tardía en el sistema educativo español, la LOE recoge en los artículos 78 y 79 que la Administración se compromete a favorecer su incorporación al sistema educativo durante la edad obligatoria en el curso más adecuado a sus características y conocimientos ofreciéndole los apoyos oportunos.

Por último, respecto al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje, la LOE en el artículo 79 bis señala que corresponde a las administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar a este tipo de alumnado valorando de forma temprana sus necesidades, y recoge que la escolarización para estos alumnos se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación e igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.

Dentro del artículo 73 previamente explicado se enmarca la necesidad educativa que compete a este objeto de estudio. A continuación se explica los trastornos generalizados del desarrollo, entendiendo que su evaluación y las decisiones para organizar una respuesta educativa, no va a partir del diagnóstico, si no que partirá desde las necesidades educativas especiales. Esto se debe a que un mismo diagnóstico puede presentar diferentes necesidades educativas especiales y por tanto la necesidad de otra respuesta educativa (Fernández, 2007).

3. DEL TRASTORNO GENERALIZADO DEL DESARROLLO AL TRASTORNOS DEL NEURODESARROLLO

Para entender que es un trastorno generalizado del desarrollo se debe acudir al Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales denominado DSM-IV-TR.

El DSM-IV-TR, es un manual que recoge el conjunto de trastornos generalizados del desarrollo entendiéndolos como una perturbación grave y generalizada de varias áreas del desarrollo: entre estas podemos encontrar perturbaciones en relación a las habilidades para la interacción social, habilidades para la comunicación o comportamientos estereotipados (Pichot, 1995) y (Fernández, 2007).

Por otro lado existe la clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas de salud, conocida como CIE-10, esta clasificación fue llevada a cabo por la organización mundial de la salud (en adelante OMS).

Tal como recoge Pichot, (1995) todas aquellas personas que han realizado la CIE-10 y el DSM-IV-TR han trabajado en estrecho manteniendo una coordinación. La CIE-10 consiste en un sistema oficial de códigos y en una serie de documentos e instrumentos relacionados con la clínica y la investigación. Estos dos documentos expresan ligeras diferencias a la hora de definir los diferentes trastornos generales del desarrollo, de manera general podemos observar su relación la siguiente clasificación:

Tabla 1

Comparativa manual diagnóstico y estadístico

DSM- IV-TR	CIE-10
Trastorno autista	Autismo infantil
Trastorno de Rett	Síndrome de Rett
Trastorno desintegrativo infantil	Otro trastornos desintegrativo infantil
Trastorno de Asperger	Síndrome de Asperger

En definitiva tanto el DSM-IV-TR como el CIE-10 recogen este concepto de trastorno generalizado del desarrollo, centrándose en objetivos clínicos, de investigación y educacionales (Fernández, 2007).

La elección de estas dos clasificaciones se debe por un lado a que son las más utilizadas mundialmente y por otro a su influencia mutua. De esta manera se utiliza un lenguaje común.

En la actualidad y debido a las investigaciones que se han realizado, se construye una última versión de la clasificación internacional de trastornos mentales más importantes, el Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-5 (DSM-V), el cual ya no habla del concepto TGD si no que incluye el autismo dentro de los trastornos del neurodesarrollo. Dentro de esta clasificación de los trastornos del neurodesarrollo es donde encontramos una categoría más específica denominada Trastorno del Espectro Autista del cual se viene hablando durante todo el documento.

Por tanto el DSM-V ha sustituido cuatro de estos subtipos: trastorno autista, síndrome de Asperger, trastorno desintegrativo infantil y TGD no especificado que establecía el DSM-IV-TR por la categoría general “trastornos del espectro autista” (TEA). El síndrome de Rett ya no forma parte de este sistema de clasificación

En resumen, los TGD y más concretamente el TEA implica en el alumnado un conjunto de perturbaciones para desarrollar sus habilidades sociales como son las posturas corporales, la expresión facial o el contacto ocular. Así como, presencia de comportamientos estereotipados puesto que muestran rigidez y ansiedad al cambio en sus actividades. En ocasiones no existe lenguaje, y por tanto carecen de entonación y se producen ecolalias. (Fernández, 2007)

3.1. Historia del autismo

La delimitación y el estudio del autismo comenzó con Leo Kanner y Hans Asperger, los dos científicos coincidieron en utilizar la palabra autista. Etimológicamente, el término autismo proviene de la palabra griega *eaftismos*, cuyo significado es “encerrado en uno mismo” (Cuxart, 2000), también proviene del termino autos, que significa “de si mismo”. Fue en 1912 cuando el psiquiatra suizo, Eugene Bleuler, puso en marcha la utilización de la palabra autismo. Médicamente su clasificación se realizó en 1943 de la mano del Dr. Leo Kanner.

En Kanner (1943) se encuentran los primeros casos de niños autistas, en los que se detalla su sintomatología básica:

- Incapacidad o grave dificultad para relacionarse normalmente con los demás.
- Importantes alteraciones del lenguaje, que pueden ir desde la falta de desarrollo del lenguaje hablado al desarrollo de un lenguaje repetitivo, memorístico y no propositivo.
- Aversión a los cambios, que pueden producirle gran ansiedad.

Desde el momento de su descubrimiento podemos diferenciar tres grandes periodos:

- El primer periodo dura dos décadas y se produce un predominio de pautas especulativas de explicación. Trataba de atribuir causas psicogénicas. En definitiva el autismo era considerado una enfermedad de la emoción y el afecto.
- El segundo periodo comienza al considerar el autismo como un trastorno asociado a retrasos y alteraciones cognitivas. El tratamiento se basó en la modificación de conducta dentro del sistema educativo.
- El último periodo se está viviendo actualmente en cambios sobre los conceptos relacionados con el autismo, estos cambios se relacionan con las nociones de comunicación, interacción, desarrollo, teoría de la mente. Actualmente, el autismo solo puede explicarse como un trastorno grave y profundo del desarrollo.

Wing y Gould (1979) utilizaron el término Trastorno de Espectro Autista, planteando lo que se conoce como "triada de Wing": trastornos de la capacidad para la comunicación a nivel verbal y no verbal, trastornos en las destrezas de imaginación y flexibilidad (entendido como un patronaje de intereses o comportamientos) y por último graves dificultades en la interacción social.

A continuación se presentan aspectos que permitirán comprender en que consiste el trastorno.

- Alteraciones en la interacción social: presentan dificultades para entender el mundo de los pensamientos, las emociones, deseos o creencia. Esto lleva al aislamiento con los demás.
- Alteraciones de comunicación: presentan muchas dificultades para comprender, muchos no tienen lenguaje oral, esta situación en la comunicación en algunos casos también se acompaña de ausencia de lenguaje no verbal: gestos, posturas ...
- Patrones restringidos de comportamiento, intereses, actividades, imaginación y flexibilidad cognitiva: las personas con autismo presentan frecuentemente intereses especiales que no son habituales en otras personas de su edad. Muchas personas presentan ansiedad o frustración ante los cambios de rutina y del entorno.

El trastorno autista es una de las discapacidades específicamente definidas en el acta para la Educación de los Individuos con Discapacidad (IDEA). IDEA define la palabra autismo como una discapacidad de desarrollo que afecta significativamente a la comunicación verbal y no-verbal y la interacción social, usualmente evidente antes de los tres años de edad, que afecta adversamente el rendimiento del niño.

De este modo, el concepto de TEA es utilizado para la noción dimensional de un 'continuo' (no una categoría), en el que se altera cualitativamente un conjunto de capacidades. Es así como el concepto de espectro autista puede ayudarnos a comprender que empleamos términos comunes para referirnos a personas muy diferentes.

3.2. Causas del autismo

El Trastorno del espectro autista, tal como se recoge en anteriores epígrafes, es un trastorno que aparece en los primeros años de vida. Gracias a recientes investigaciones, las causas del autismo se acercan a un posible desajuste orgánico que conlleva un defecto en el funcionamiento del sistema nervioso central (Aragón, 2010).

En un primer momento el foco causal de esta tipología de trastorno se centró en la familia, aunque con el paso del tiempo se descartó esta teoría. En la actualidad se han desarrollado varias teorías sobre las causas del autismo, pero ninguna de ellas lo ha logrado explicar, y es por esto que su etiología exacta se desconoce (Vargas y Navas, 2012).

Autores como Vargas y Navas (2012) o Alcantud, Rico y Lozano (2012) coinciden en que las personas con autismo presentan una base neurobiológicas y cuya etiología es multifactorial y elaboran la siguiente clasificación de causas del autismo:

Genética

Son al menos 10 genes los que se multiplican e interactúan entre si mostrando una gran variación fenotípica, por tanto se produce una alteración genética de carácter múltiple debido a la existencia de una variedad de genes mutados.

Neurológica

Son varias las investigaciones que sugieren a los aspectos neurobiológicas como posibles causantes del autismo. Estos aspectos giran en torno a diferencias en el cerebro en cuanto a tamaño, así como diferencias en el cerebelo, la amígdala y el hipocampo estos últimos poblados de una gran densidad de neuronas. Todas estas diferencias se originan durante el periodo prenatal.

Cognitiva

Gracias a la teoría de la mente expuesta por Baron-Cohen (1993) podemos dar una justificación a ciertas características del alumnado TEA. El alumnado TEA carece de la teoría de la mente y por tanto no tienen la capacidad de atribuir los estados mentales a si mismos y a los demás. Por tanto presentan problemáticas sociales, de comunicación y de imaginación.

Otras teorías como la del déficit afectivo-social de Hobson (1995) que establece una causa del autismo como dificultad en las relaciones socio-afectivas con sus iguales.

Y por último teoría del Déficit de las funciones ejecutivas que presenta Pennington (1996) en la que se recoge que debido a la incorrecta regulación de las actividades de los lóbulos frontales y prefrontales se producen estas alteraciones ejecutivas.

En definitiva Vargas y Navas (2012) explican que:

En la actualidad, posterior a varios estudios se ha determinado que el autismo es una disfunción física del cerebro que provoca discapacidad en el desarrollo. Es un trastorno cerebral complejo que afecta la coordinación, sincronización e integración entre las diferentes áreas cerebrales. Las alteraciones esenciales de estos trastornos se justifican por múltiples anomalías cerebrales, funcionales y/o estructurales (p. 46).

Tal como recoge Aragón (2010) en su obra:

La investigación actual ha demostrado que el origen del autismo se vincula con un desajuste orgánico en el cual intervienen distintos factores que provocan un defecto en la funcionalidad del Sistema Nervioso Central (p. 1).

Al abordar la etiología del trastorno, o dicho de otra forma, al enfrentarnos al estudio de las causas que lo originan, nos obliga a barajar distintos campos o áreas de trabajo. No se puede establecer las causas únicamente en campos de la genética, tan de moda hoy en día, o a la neurobiología, y si debemos plantear como plausibles aquellas teorías que tratan de acercarnos a la realidad del síndrome desde perspectivas psicológicas o pedagógicas. En esta dirección Aragón (2010) explica que tras muchas investigaciones neurobiológicas se puede afirmar la aparición de un conjunto de anomalías en el autismo infantil, pero aún no se ha conseguido determinar una causalidad única.

3.3. Criterios de diagnóstico

Un diagnóstico del Trastorno del Espectro Autista debe presentar dos etapas diferenciadas. Una primera etapa que suele realizarse desde la familia gira en torno a la observación en el desarrollo físico e infantil. Y una segunda etapa la cual involucra una evaluación por parte de un equipo multidisciplinario. Es por esto fundamental que cuanto más temprano se haga el diagnóstico de autismo, más pronto se pueden tomar medidas para ayudarlo.

A continuación se presentan los criterios diagnósticos del TEA según el DSM-V.

A. Deficiencias persistentes en la comunicación y en la interacción social en diversos contextos:

- Deficiencias en la reciprocidad socioemocional (acercamiento social anormal o fracaso en la conversación normal en ambos sentidos).
- Deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social (Comunicación poco integrada, anormalidad en el contacto visual y del lenguaje corporal o falta total de expresión facial).
- Déficits en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de relaciones (ausencia de interés por las otras personas).

B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades:

- Movimientos, uso de objetos o habla estereotipada o repetitiva (ecolalias, estereotipias motrices o frases idiosincráticas)
- Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad a rutinas, o patrones ritualizados (dificultades con las transiciones o necesidad de seguir siempre la misma ruta o de comer los mismos alimentos cada día)
- Intereses muy restrictivos y fijos (vínculo hacia objetos inusuales)
- Híper o hiporreactividad a los estímulos sensoriales (aparente indiferencia al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos y texturas específicas u oler o tocar excesivamente objetos,

C. Los síntomas tienen que manifestarse en el periodo de desarrollo temprano. No obstante, pueden no revelarse totalmente hasta que las demandas sociales sobrepasen sus limitadas capacidades. Estos síntomas pueden encontrarse enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida.

D. Los síntomas causan deterioro clínico significativo en el área social, laboral o en otras importantes para el funcionamiento habitual.

Para diagnosticar que un alumno presentar un TEA deben cumplirse los criterios A, B, C y D. Este diagnóstico se completará especificando el grado de severidad que variará desde el nivel 1 (requiere apoyo), nivel 2 (requiere un apoyo sustancial) o nivel 3 (requiere un apoyo muy sustancial).

3.4. ¿Adaptación curricular en los alumnos con trastorno del espectro autista? Proceso.

Además de las medidas de adaptaciones generales que adopta el profesorado para la atención a la diversidad, se deberán contemplar medidas específicas consensuadas en el centro para dar respuesta a las necesidades de desarrollo de estos alumnos.

Los alumnos con TEA necesitan adaptaciones del currículo en mayor o menor medida en función de sus características personales y del contexto en que se desenvuelven.

Estas adaptaciones variarán desde las medidas de acceso y metodológicas hasta las muy significativas, priorizando siempre en la toma de decisiones desde lo más ordinario a los más extraordinarios. Estas adaptaciones deberán articularse dentro de la metodología inclusiva del centro preferente.

Para estructurar la mejor respuesta educativa a las necesidades de los alumnos con TEA, como ocurre con el resto de alumnos que presentan distintas necesidades educativas especiales en un centro, se requerirá un proceso de elección de medidas específicas. De tal manera que el DIAC se elaborará de la misma forma que se elaboran el resto de DIAC de otros alumnos con necesidades educativas especiales pero teniendo en cuenta las características derivadas del TEA.

En este proceso de toma de decisiones se tendrá en cuenta el marco curricular actual, que será el referente para la elaboración del DIAC. Se tendrán en cuenta tanto las áreas y materias curriculares de las distintas etapas, como las competencias clave.

El alumno con TEA, necesitará además una intervención globalizada para el desarrollo de las capacidades personales y la consecución de los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos. Para ello será imprescindible la implicación de todos los profesionales que intervienen con el alumno en la elaboración del DIAC, en su desarrollo y en su evaluación, en coordinación con los servicios de orientación.

Para la realización del DIAC se tomará como documento de partida el modelo de DIAC asignado al centro educativo y sobre esta base se realizarán las modificaciones necesarias para su adaptación a las necesidades específicas del alumnado con TEA. Se tomarán decisiones sobre los aspectos a incluir en el DIAC, en los distintos entornos naturales en los que se desenvuelve el alumno (aula de referencia, aula de apoyo, patios, comedor...)

La programación específica del TEA no constituye un currículo paralelo, sino que debe desprenderse del currículo educativo recogido en la normativa vigente.

Se utilizarán como referentes curriculares básicos prescriptivos los recogidos en la normativa vigente y como referente normativos de consulta aquellos que se incluyen en el desarrollo curricular de otras comunidades autónomas y del ámbito territorial del MECD, así como de las orientaciones que se recogen en el informe de evaluación psicopedagógica.

La normativa a tener en cuenta en la elaboración del DIAC:

- Ley orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE)
- Ley orgánica 2/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)
- Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de la educación primaria.
- Orden 1493/2015 de 22 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula la evaluación y la promoción de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo y la promoción de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, que cursen segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Enseñanza Obligatoria Básica, así como la flexibilización de la duración de las enseñanzas de los alumnos con altas capacidades intelectuales de la Comunidad de Madrid. Artículo 5.
- Orden 3622/2014 de 3 de diciembre de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, se regulan determinados aspectos de organización y funcionamiento, así como la evaluación y los documentos de aplicaciones en la Educación Primaria.
- Orden ECD/686/2014 de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa.

Este tipo de adaptaciones curriculares debe ir acompañada del uso de diferentes metodologías que pueden contribuir a concretar objetivos, contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje. A continuación se realiza un acercamiento a las distintas metodologías relacionadas con el alumnado del espectro autista.

3.5. Intervención/metodologías

La programación del aula de apoyo debe ser la metodología que se lleva a cabo dentro de la misma. De esta didáctica va a depender la práctica de los objetivos y aprendizajes que se planteen con los alumnos TEA. En un aula de apoyo deberán aparecer unas pautas que se explica a continuación.

Tal como explica Rivière (1997) existen métodos educativos más eficientes para lograr dar sentido a las conductas de los TEA. Estos sistemas deben utilizar imágenes que faciliten la anticipación de lo que va a suceder, así como organizar secuencias de acción con el objetivo de alcanzar una meta.

Por tanto es pilar fundamental de la intervención educativa de un centro preferente TEA utilizar claves visuales (pictogramas) y llevar a cabo una estructuración espacio-temporal para situar los espacios y movimientos. Para ello uno de los materiales fundamentales son las agendas que indican las acciones del día. Otros ejemplos son los sistemas visuales de secuencias de actividad, los paneles de elección de actividad, los reguladores de conductas o los pictogramas para alcanzar hábitos.

La intervención educativa debe estructurar las actividades definiendo el inicio, el desarrollo y el final para que el alumno la perciba de forma visual y clara. “Consecuentemente como profesores deberíamos facilitarles la tarea, explicitando nuestras intenciones educativas” (Salcedo, 2006, p. 21).

Es por esto que la enseñanza debe ser explícita y dirigida hacia los contenidos de aprendizaje, el profesional enseña de forma explícita, con los pasos secuenciados y los apoyos necesarios, y es directivo en el aprendizaje hasta la adquisición del objetivo. Paulatinamente debe ir retirando ayudas, hasta que el alumno lo realice de forma autónoma. Es el denominado aprendizaje sin error .

Esta educación debe facilitar la comunicación y el uso del código lingüístico, con la ayuda de:

- Los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (en adelante, SAAC) se define como aquel “conjunto estructurado de códigos no vocales, necesitados o no de soporte físico, los cuales, mediante procedimientos específicos de instrucción, sirven para llevar a cabo actos de comunicación” (Tamarit, 1989, p. 83).
- Enseñanza incidental, “los episodios de enseñanza son iniciados por la persona en lugar y contenido; se trata de aprovechar los imprevistos de lo cotidiano como objeto de aprendizaje” (Tortosa, 2004, p. 12).
- Combinación de canales visuales y auditivos.
- Espera estructurada, esta estrategia consiste en esperar durante un intervalo de tiempo antes de realizar el signo. (Rebollo et al, 2001).

Así como el disfrute por la participación en las situaciones sociales y cotidianas a través de:

- La mediación del adulto.
- La tutoría entre iguales es una modalidad de aprendizaje cooperativo en la que estudiantes más aventajados apoyan el aprendizaje de otros menos expertos, mediante un trabajo que se realiza en grupos pequeños o en parejas (Alzate-Medina y Peña Borrero, 2010, p. 125).
- Aprendizaje cooperativo. “El trabajo fundamentado en la cooperación, permite asumir un compromiso individual y colectivo por medio de establecimiento de objetivos compartidos y consensuados que permiten a los participantes constituirse como un equipo para alcanzar las metas establecidas” (Valdebenito y Duran, 2013 p. 155).
- Círculo de amigos, historias sociales o conversación en viñetas.

En síntesis se trata de hacer visible al alumno el mundo mental y emocional de las personas y una de los programas de gran utilidad para llevar a cabo una metodología adaptada a las necesidades del alumnado TEA es el *programa de habla signada* de Benson Schaeffer que se explicará a continuación.

Y por último partir de los intereses de los propios alumnos y ampliarlos para favorecer el aprendizaje y la interacción reforzando sus puntos fuertes. Ausubel (1968) señala que el factor más importante para influir en el aprendizaje, es lo que el alumno ya conoce.

Nos encontramos ante una situación en la que es necesario que se produzcan un mayor número de innovaciones, para conseguir una mejora de la comunicación y el lenguaje. De esta manera se repercute directamente en la mejora de otros signos del autismo.

En conclusión: “el objeto de la Didáctica es la enseñanza sistemática, cuyo contenido es la cultura organizada y cuyo fin es la educación del alumno” (Carrasco, 2004, p. 3).

Los procedimientos de enseñanza apropiados para el alumnado TEA se caracterizan por ser funcionales y estar basados en el desarrollo de la comunicación y cuando sea necesario, en el aprendizaje y el uso de códigos alternativos al lenguaje verbal. A continuación expongo una tabla resumen con distintas metodologías que podemos usar con alumnos de estas características. En primer lugar encontramos las metodologías dirigidas a los profesionales que intervienen dentro del centro escolar, mientras que en segundo lugar encontramos las metodologías o recursos metodológicos que pueden usar los padres de niños autistas.

Tabla 2

Metodologías para profesionales dentro del contexto escolar

Metodología	Finalidad	Descripción
Comunicación Total (Habla signada)	Desarrollo del habla o en su defecto, de un sistema de comunicación funcional para alumnos verbales y no verbales con graves trastornos de la comunicación y el lenguaje, que muestren intención de acción para el logro de un deseo.	El programa organiza un proceso de enseñanza individual, sistemática, rigurosa, intensiva, progresiva y secuenciada, cuyas fases están predeterminada. La enseñanza programada del lenguaje de signos y la de la producción del habla, cumple una secuencia de funciones lingüísticas: expresión de deseos, referencial, conceptos relacionados con las personas, búsqueda de objetos y información y por último de abstracción.
(Schaeffer, Raphael y Kollinzas, 1980)	Esta orientada al momento del lenguaje oral y la funcionalidad comunicativa.	
PECS (Picture Exchange Communication System)	Enseñanza individualizada en variedad de ambientes, comunicación alternativa y aumentativa. Sus destinatarios son alumnos que no se expresan verbalmente o lo hacen de manera escasamente funcional; y manifiestan notable imitaciones comunicacionales y representacionales.	Intercambio de figuras y de variadas técnicas conductuales (encadenamiento hacia atrás, moldeamiento, instigación anticipada, instigación demorada, desvanecimiento de instigadores...). El programa se organiza en torno a las siguientes fases: intercambio físico, desarrollo de la espontaneidad, discriminación de imágenes, estructuración de frases, respuesta a: ¿qué quieres, respuesta espontánea y comentario.
(Frost y Bondy, 2002)		
ESDM (Early Start Denver Model)	Dar respuesta a las necesidades personales de niños con TEA, desde edades tempranas, a partir de la situación actual de sus habilidades de tipo personales, comunicativas (receptivas y expresivas), sociales, de imitación, cognitivas, de juego, motrices (fina y gruesa).	Enfoque eficaz para reducir los síntomas e incrementar el interés social, comunicación y aprendizaje. Ofrece un modelo intensivo, que se desarrolla a través de la organización de ambientes de estimulación del desarrollo en contextos naturales de interacción niño-adulto y niño-niño.
(Rogers y Dawson, 2010 y 2015)		
TEACHH (Treatment and Education of Autistic Related Communication Handicapped Children)	Aunque es un método nacido para la práctica clínica, se recogen sus intenciones e ideas organizativas para ser utilizado en el ámbito educativo.	Los objetivos surgen de la observación de los alumnos en distintos contextos. Este proceso consta de cuatro fases: evaluación de habilidades, entrevista con profesionales y padres para determinar su punto de vista y su prioridades de intervención, establecimiento de objetivos concretos y personalizados y diseñar una programación individualizada en los objetivos propuestos.
(Mesibov y Howley, 2011)		

Tabla 3

Metodologías o recursos para familias con alumnos del espectro autista

Metodología	Finalidad	Descripción
<p>TalkAbility (The Hanen Program for Parents of Verbal Children on the Autism Spectrum) (Sussman, 2006)</p>	<p>Enseñar a familias de niños entre tres y siete años, con TEA de alto funcionamiento y otras dificultades de comunicación social. Tiene el objetivo de ayudarles en el desarrollo de su capacidad de sintomatizar con los pensamientos y sentimientos de los otros, presentando especial atención a señales no verbales y considerar sus puntos de vista. Es decir en su capacidad empática con el niño TEA.</p>	<p>El programa (guiado por un especialista en perturbaciones del lenguaje) se organiza en una consulta previa con los padres y el niño, sesiones informativas con grupos reducidos de padres; estudio de grabaciones de la interacción de los padres con el niño, y estudio de grabaciones de este con otros niños.</p>
<p>The Hanen Program® (Sussman, 1999) y (Sussman, 2012)</p>	<p>Proporcionar estrategias, herramientas y apoyo a familias de niños con TEA de cinco años o menores. Con el objetivo de mejorar sus competencias comunicativas, de interacción recíproca, de juego y de imitación, durante la realización de actividades de vida diaria.</p>	<p>El programa (conducido por un especialista en alteraciones del lenguaje) incluye una consulta individual con los padres y el niño, ocho sesiones de trabajo con grupos pequeños de padres, visitas al hogar (para grabar estudiar las grabaciones de la aplicación del programa en el hogar)</p>
<p>Planeta Visual (Rivière, 2002)</p>	<p>Supone un recurso de apoyo en la planificación de la intervención en autismo. Su punto de partida son las dimensiones establecidas en el Inventario de Espectro Autista que podemos encontrar en Rivière (1997).</p>	<p>Es una guía online de recursos para la intervención psicoeducativa con alumnos con TEA. Para cada una de las dimensiones y niveles del Inventario de Espectro Autista de Rivière define: objetivos, estrategias metodológicas y recursos para la intervención.</p>
<p>Enseñar a los niños autista a comprender a los demás. (Howling, Baron-Cohen y Hadwin, 2007)</p>	<p>Ayudar a la comprensión socio-emocional del entorno, así como establecer un proceso de adquisición de habilidades emocionales y de teoría de la mente.</p>	<p>El libro se estructura en 5 capítulos. En él se establecen 5 niveles de trabajo en cada una de las siguientes enseñanzas: enseñanza de emociones, de estados de información y juego simbólico. Aporta gran cantidad de material visual que se puede trabajar directamente con los alumnos.</p>
<p>En la Mente I. En la Mente II. (Monfort y Monfort, 2001 y 2005)</p>	<p>Un soporte gráfico para el entrenamiento de las habilidades pragmáticas en el niño. Está concebido para trabajar el lenguaje de referencia mental. Dirigido a niños con dificultades pragmáticas: niños con TEA, discapacidad intelectual, trastornos de la comunicación social, etc.</p>	<p>Los dos libros se componen de fichas para trabajar directamente con los alumnos. Se plantean situaciones que focalizan usos específicos del lenguaje como: nombrar emociones, utilizar verbos mentalistas, predecir conductas ajenas, resolver problemas pragmáticos, solucionar conflictos, interpretar metáforas, etc.</p>

Es importante que resalte la utilización de estos u otros sistemas de comunicación con los alumnos del espectro autista ya que gracias a estos sistemas de comunicación: se incide en la información visual, es decir en los apoyos visuales, se favorece la intención comunicativa y el proceso de atención, se estimula el lenguaje verbal incidiendo en la solución de las dificultades conceptuales y contribuyen a una organización de la memoria.

3.6. Incidencia en la población

Una confederación de ámbito estatal como es Autismo España establece el desconocimiento del número exacto de casos con autismo que existen en España, pero lo que sí asegura es la existencia de un aumento considerable en los casos diagnosticados, bien por la mejora de los instrumentos de diagnóstico, por la formación de los profesionales o por el aumento de la casuística autista. En esta misma línea Vargas y Alonso (2014) explican que: “en los últimos años se sospecha un incremento de la incidencia de los TEA, la cual podría deberse a factores poblacionales reales, a factores etiológicos ambientales aún desconocidos y a una mejor detección de casos con sintomatología incompleta” (p. 121).

Autismo España además asegura que una asociación internacional sin ánimo de lucro situada en Bélgica (Autismo-Europa) ha realizado un conjunto de estudios europeos que apuntan a la presencia de 1 caso de TEA por cada 100 nacimientos. Otros estudios internacionales llevados a cabo por los centros para el control y la prevención de enfermedades del departamento de salud y servicios humanos de los Estados Unidos se aproximan a esta cifra contabilizando 1 caso por cada 88.

Por su parte, en España, el ministro de Sanidad cifra en 1 de cada 150 niños que nacen en España como afectados por el TEA, y alertaba de que miles de personas siguen aún sin diagnosticar.

3.7. Escolarización: aula ordinaria, aula TEA y centro especial

Como he mencionado anteriormente la LOE dedica el Capítulo I del Título II a los Alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, más concretamente en su artículo 74 señala que “la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Y, la escolarización de estos alumnos en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios” (LOE, 2006, p. 54).

Este principio de normalización fue enunciado por Ben Nirje (Director de la Asociación Sueca pro Niños Deficientes) y conlleva un cambio de actitudes, es decir, una forma distinta de pensar, sentir y comportarse respecto a la persona con deficiencia, por lo tanto el proceso educativo de las personas de atención especial se realizará en el sistema educativo ordinario. Este debe proponer un nuevo modelo que permita a los alumnos con necesidades obtener una realidad lo más parecida a lo normal posible.

Por otro lado el principio de inclusión proviene de la necesidad de unificar la educación ordinaria y la especial; su finalidad es ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños en función de sus características personales. Es por esto que destaco la frase del Plan Nacional de Educación Especial en su apartado dedicado al principio de integración escolar el cual dice: “ la educación especial debe impartirse en los centros ordinarios del sistema educativo general”. (p. 40)

En la guía para la atención de las personas afectadas con TEA redactada por la fundación autismo sur podemos observar que la presencia de un trastorno del espectro autista en el desarrollo de un niño, trae consigo una serie de alteraciones, que generan una serie de necesidades específicas de apoyo educativo. Estas necesidades giran en torno a:

- La adaptación del entorno a sus peculiaridades. El entorno tiene una serie de características que dificultan más la comprensión de niños con TEA.
- La enseñanza explícita de las funciones de humanización. Estos alumnos impiden la aparición de una serie de funciones que se desarrollan de forma espontánea, la educación tiene que favorecer el proceso de aprendizaje, pero necesitan que sean incluidas en su adaptación curricular.
- El desarrollo de sus puntos fuertes. Cuanto mejor estén desarrolladas estas funciones, mayor será su competencia a la hora de desenvolverse en el mundo.

La decisión sobre la escolarización más adecuada va depender de como los recursos con los que cuente los centros se adaptan a las necesidades de cada uno de los sujetos con trastornos del espectro autista. Encontramos tres posibilidades:

1. Escolarización integrada en aulas ordinarias: favorece la adquisición de las habilidades sociales básicas, esta requiere diversos tipos de apoyos tanto fuera como dentro del aula.
2. Centro ordinario de integración preferente para alumnos con NEE asociadas a un TGD: para cuando las necesidades del niño requieran un mayor grado de especialización, son centros que cuentan con recursos personales, espaciales y materiales adecuados para dar una buena respuesta. Es un contexto educativo preparado para comprenderles.
3. Centro específico: algunos alumnos necesitan de unas condiciones de escolarización que solo pueden ofrecerse en un centro específico, la formación y experiencia del profesorado contribuye la mayor calidad de la respuesta educativa.

El alumnado con TEA al igual que cualquier otro alumno/a del centro se escolariza en el nivel educativo que le corresponda siendo responsable de su proceso educativo el tutor/a del grupo-clase. El tutor/a de los alumnos destinatarios, en estrecha colaboración con los apoyos especializados, definen y revisan periódicamente la propuesta curricular y las condiciones más favorables para su desarrollo.

La escolarización como alumno destinatario de apoyos extensos supone:

- Un incremento en la frecuencia del apoyo que recibe en el centro escolar.
- Más especificidad en la intervención educativa (contenidos, objetivos, metodologías o materiales).
- Extensión de contextos en los que se da el apoyo (aula de referencia, patio, comedor, otros).

Las características y posibilidades de escolarización quedan recogidas claramente en el documento marco para la puesta en funcionamiento de escuelas infantiles y colegios de escolarización preferente de alumnado con TGD en su punto número 2 describe que: “los centros de escolarización preferente escolarizarán, en los grupos correspondientes a su edad” y “hasta cinco alumnos con trastornos generalizados del desarrollo” (p. 33).

En definitiva esta modalidad de escolarización necesita desarrollarse a través de tres elementos: el primero consiste en escolarizar al alumnado con TEA en grupos escolares que corresponda a su edad; el segundo, proporcionarles un aula específica y los recursos personales y materiales adecuados para llevarse a efecto; y la tercera y última proporcionarles una jornada escolar flexible en relación a los espacios y el tiempo.

4. CENTRO PREFERENTE: AULA TEA

En un primer momento la respuesta educativa que se llevaba a cabo con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales, asociadas a TGD, se desarrollaba en la Comunidad de Madrid, en centros específicos de Educación Especial o en colegios públicos de Educación Infantil y Primaria con apoyos educativos, sin contemplar otras opciones que supongan respuestas más ajustadas. (Dirección General de centros docentes, 2003). Por esto es necesario en la región madrileña, la creación de centros de escolarización preferente que puedan dar respuesta a este alumnado.

4.1 Centro Preferente

Los centros de escolarización preferente para alumnado con necesidades de apoyo extensas derivadas de un TEA, se constituyen con la finalidad de crear un entorno educativo, organizativo y metodológico que de respuesta, en un contexto inclusivo, a las necesidades de estos alumnos. Para la consecución de esta finalidad se delimitan los siguientes objetivos:

- Promover la inclusión del alumnado con TEA en la dinámica general del centro y en los distintos entornos de aprendizaje y de relación social.
- Sensibilizar y formar a la comunidad educativa para conseguir su implicación en la respuesta al alumnado con TEA intentando impulsar la formación continua del profesorado
- Revisar y modificar los documentos del centro relacionados con el alumnado del proyecto.
- Garantizar el establecimiento de tiempos y espacios de coordinación que posibiliten la comunicación entre las estructuras del centro y facilite el trabajo conjunto.
- Organizar el entorno escolar y consensuar metodologías que incidan en la dinámica general del centro (estructuración espacial, temporal, apoyos visuales, medicación social etc...)
- Velar por recursos espaciales profesionales y materiales, que posibiliten una respuesta de calidad.
- Informar y sensibilizar a las familias del centro del Proyecto TEA y sus implicaciones.
- Planificar el seguimiento y evaluación del Proyecto.

El éxito del proyecto está en consonancia con el papel dinamizador del equipo directivo en el desarrollo e implementación del mismo, así como con la adecuada atención a la diversidad por parte del centro. En la medida que se facilite un mayor grado de adaptación del entorno educativo, basado en la estructuración ambiental y apoyado en claves visuales, ese aumentará la comprensión, la comunicación y la autonomía de los alumnos de modo que el nivel de ayuda que precisen será menor.

En este sentido, el centro preferente no solo supone una mayor calidad en la respuesta educativa a los alumnos que precisen de estos apoyos extensos y especializados, sino que también cobra un carácter preventivo realizando actuaciones en los entornos naturales del centro (patio, pasillos, aulas ..) que se irán recogiendo en los planes correspondientes. Este alumnado que precisa de apoyos extensos y escolarizados queda especificado por la Dirección de área territorial de la Comunidad de Madrid la cual expresa que:

Se escolarizan en centros preferentes, para alumnado con discapacidad motora, auditiva o trastornos generalizados del desarrollo (TGD) los alumnos cuyas necesidades educativas especiales, derivadas de alguna de las citadas discapacidades, requieren recursos personales y materiales de difícil generalización para su adecuada atención. Las condiciones personales de estos les alumnos permiten, con las adaptaciones y apoyos que se establecen, cursar el currículo ordinario y un adecuado nivel de inserción.

En definitiva estos centros preferentes surgen de la necesidad que se observa desde los contextos de los alumnos con TEA (familia, escuela, profesionales). De esta observación se establece una nueva forma de educación que por un lado aporte lo positivo de un apoyo intensivo en las áreas en las que estos alumnos presentan mayores necesidades (comunicación, intereses restringidos, relaciones y habilidades sociales...) y por otro lado aporte el beneficio de la inclusión y relación con otros alumnos sin este tipo de necesidades dentro de un centro ordinario

Es cierto que las personas con TEA, requieren de apoyo específico para adquirir y potenciar las habilidades sociales y comunicativas suficientes para poder desarrollarse y desenvolverse de forma adecuada en nuestra sociedad. Y por esto se crean dentro del centro preferente un espacio determinado para trabajar todas estas necesidades expuestas.

4.2. Aula TEA. Definición.

En un primer momento esta tipología de aula fueron catalogadas como aulas de Educación Especial dentro de un centro ordinario, siendo algunas de ellas creadas con motivo de la atención del TGD.

Con el paso del tiempo se estable como el lugar por excelencia donde se trabajan contenidos y estrategias de intervención más específica que van a promover la comprensión y participación en los entornos naturales del centro: aula de referencia y patio.

El aula de apoyo se concibe como un aula abierta y flexible y cuyos recursos materiales, bibliográficos, metodológicos, personales deberán contribuir a la mejora de la práctica educativa del centro. Así el espacio está preparado para poder atender las necesidades e inquietudes que el profesorado y alumnado del centro requieran, en cuanto a habilidades sociales, comunicación e interacción social se refiere.

Se dice que el Aula TEA es un aula, porque en ella se trabajan y refuerzan los contenidos del currículo. Además se ha señalado que es abierta, porque los niños están en ocasiones dentro del aula de referencia con sus compañeros y con sus profesores. Y por último es específica, porque está organizada de tal manera que favorezca la organización y la autonomía de los alumnos.

Autores como Amaia Arregi, Alicia Sainz, Inmaculada Tambo y Joserra Ugarriza establecen la definición de aulas estables, en comparación con las aulas TEA y estos las definen como: “un tipo de aula que se crea en centros ordinarios para dar respuesta a aquel alumnado gravemente afectado que no puede compartir el currículo ordinario, aún con las adaptaciones pertinentes, o sólo puede compartirlo en una parte mínima” (Arregi, Sainz, Tambo y Ugarriza, 2005, p. 94).

En definitiva la finalidad del aula TEA es ofrecer una respuesta educativa adecuada y adaptada a los alumnos con TEA en un entorno lo más normalizado posible, equilibrando la atención especializada que requieren con la integración en el grupo de iguales y su contexto social de referencia. Dando respuesta a estos alumnos tanto en el aula de referencia al que pertenecen, como en el aula de apoyo intensivo.

4.3. Normativa

La Constitución Española recoge en sus artículos 14 y 27, la educación básica como un derecho y deber universal y gratuito. Esto significa que todos los niños entre los 6 y 16 años tienen que estar escolarizados sea cual sea su situación o problemática.

En la introducción del libro publicado por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid denominado: “Los centros de escolarización preferente para alumnado con trastornos generalizados del desarrollo en la Comunidad de Madrid: Aspectos Prácticos de una propuesta inclusiva”, expone que:

El sistema educativo español se organiza para dar respuesta a toda la diversidad del alumnado, atendiendo a sus necesidades educativas, incluso cuando éstas son especiales, estableciendo que, en esa circunstancia, la atención al alumnado debe hacerse en base a los principios de integración y normalización, lo que implica el establecimiento de medidas que permitan la inclusión de dicho alumnado en la escuela ordinaria, velando a la vez porque todos y cada uno de los niños alcance el mayor desarrollo personal que sus capacidades posibilite (Dirección General de Centros Docentes, 2007, p. 9).

Tal como recoge el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. La administración educativa de la Comunidad de Madrid cuenta con tres tipos de centros de escolarización:

- Centros ordinarios en los cuales se escolariza al conjunto del alumnado.
- Centros ordinarios de escolarización preferente para un determinado tipo de discapacidad, que escolarizan alumnado que precisa recursos materiales y personales específicos.
- Centros específicos de educación especial, que escolarizan al alumnado que precisa un alto grado de individualización y apoyos especiales durante toda la jornada escolar.

En consonancia la resolución de 7 de abril de 2005, de la Dirección General de Centros Docentes, por la que se establecen determinados centros de escolarización preferente para alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a graves alteraciones comunicativas y sociales, establece la posibilidad de realizar procesos de escolarización preferente, en centros de Educación Infantil y Primaria, de alumnos que requieren una respuesta educativa singular o una especialización profesional (Dirección General de Centros Docentes, 2007).

En definitiva la Comunidad de Madrid no crea el aula TEA dentro de un centro preferente, como un aula de educación especial en un centro ordinario o una propuesta de escolarización combinada. Sino que supone un cambio en la configuración del centro educativo que incluye la posibilidad de aportar el apoyo intensivo y especializado que parte del alumnado precisa.

4.4 Puesta en marcha del TEA.

Gracias al Documento marco para la puesta en funcionamiento de escuelas infantiles y colegios de escolarización preferente de alumnado con TGD, los centros ordinarios que son propuestos como centros preferentes para el alumnado TEA, tienen una guía de los pasos a seguir para la puesta en marcha del proyecto en cuestión. Este conjunto de pasos se irán realizando previa valoración positiva del Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y el Servicio de Unidad de Programas Educativos y de éste tanto con el Servicio de Inspección Educativa como con el Servicio de Educación Especial y Orientación de la Dirección Especial de Centros Docentes

El Servicio de la Unidad de Programas Educativos se ocupa de la coordinación, impulso, fomento, asesoramiento y seguimiento de las actividades y programas educativos en relación a: formación del profesorado, innovación y desarrollo curricular, educación de personas adultas, educación a distancia, atención a la diversidad, integración y educación especial entre otras. Además desde el Servicio de la Unidad de Programas se coordina la actuación de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), los Equipos de Atención Temprana (EAT) y la Red de Educación Infantil (Escuelas de Educación Infantil y Casas de Niños)

En este Documento Marco se establecen los siguientes pasos:

- En un primer momento el EOEP pondrán en conocimiento del Servicio de la Unidad de Programas de la Dirección del Área Territorial (en adelante DAT) correspondiente la posibilidad de desarrollo de este modelo de atención en uno o varios centros del sector.
- El EOEP del sector planteará la propuesta al equipo directivo del centro y en colaboración con el Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo (en adelante AGD) se preparará un documento del proyecto, presentándolo en el Servicio de Unidad de Programas antes del 31 de Octubre.

- Posteriormente el Servicio de la Unidad de Programas Educativos informará al Servicio de Inspección Educativa de la propuesta de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y plantearán las estrategias que consideren oportunas para la presentación de la iniciativa al Claustro y al Consejo Escolar de cada centro. Esta implantación del aula TEA dentro de un centro ordinario no debería estar sujeta a resultados de votaciones de dichos órganos aunque tampoco debería forzarse si se detectan actitudes mayoritarias de rechazo a esta iniciativa.
- Cuando, en base a estas actuaciones, se considere viable el proyecto, el Servicio de la Unidad de Programas Educativos informará, antes del 15 de Enero, al Servicio de Educación Especial y Orientación de la iniciativa, aportando información relativa al proceso desarrollado.
- No habiendo indicación en contra, los docentes implicados elaborarán el proyecto de escolarización preferente que se presentará a los Servicios de la Unidad de Programas Educativos e Inspección Educativa. Se iniciarán las tareas relativas a la creación de las condiciones necesarias, que se desarrollarán también en el siguiente trimestre.
- La DAT gestionará con el Ayuntamiento la ejecución y financiación de las obras que se precisen, siguiendo los procedimientos habituales para realizar obras de mejora y conservación de los centros escolares.
- La DAT solicitará al Director General de Centros Docentes la determinación de “Colegio de Escolarización Preferente para alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo” para el colegio que, en base a las consideraciones recogidas en este documento, se proponga por los Servicios de Inspección Educativa y de la Unidad de Programas Educativos.

Por último toda implantación de escolarización preferente tiene carácter experimental por dos cursos y está sometida a evaluación y seguimiento. Esta se realizará a través del Servicio de la Unidad Programas Educativos y del Servicio de Inspección Educativa que supervisará e informará a la Dirección General de Centros además, del informe que el propio centro y el EOEP elaborarán al final de cada curso escolar.

La evaluación positiva al terminar la fase experimental supondrá la consideración estable como centro de escolarización preferente para alumnado con TGD, en cuyo caso se estabilizarán en la plantilla los recursos personales.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

1. METODOLOGÍA CUANTITATIVA VS METODOLOGÍA CUALITATIVA

A continuación, en este capítulo del TFM se llevará a cabo la explicación del diseño metodológico y de la investigación. Se explicará la naturaleza de los métodos y instrumentos elegidos, es decir, explicar el trayecto que se ha seguido para llegar a dar respuesta al objeto de estudio.

Se debe partir que durante varias décadas se ha considerado que los enfoques cuantitativo y cualitativo son perspectivas opuestas, irreconciliables y que no deben mezclarse (Hernández, Fernández y Baptista 1991). Pero en la actualidad estos dos enfoques se complementan (Alvira 1983).

Para comenzar, se explica que la palabra metodología proviene del griego y compuesta por método (methodos) y la logia (estudio de). Por tanto la palabra metodología significa ciencia que estudia métodos.

Tal como recoge Landreani (1991) “en la Investigación Social hay una tendencia a entender la disputa entre métodos cuantitativos y cualitativos como la confrontación de dos enfoques de la realidad” (p. 2). Y la realidad de este trabajo de investigación es que son dos métodos complementarios los cuales aportan información sustancial al objeto de estudio. Es por esto que a continuación se muestra el contraste entre estas dos metodologías.

Por un lado y según la Real Academia de la lengua Española (2018) cuantitativo es un adjetivo relativo a cantidad. Su etimología proviene del latín (quantitas) esto indica inclinación o capacidad para.

De manera general, la metodología cuantitativa selecciona una idea, la cual es ramificada en varias preguntas de investigación, posteriormente se generan un conjunto de hipótesis; se desarrolla un plan para probarlas; se mide las variables en un determinado contexto; se analiza las mediciones obtenidas utilizando métodos estadísticos y por último se dicta una serie de conclusiones respecto de las hipótesis. Hernández, Fernández y Baptista (1991).

Por otro lado y según la Real Academia de la lengua Española (2018) cualitativo es un adjetivo relativo a la cualidad. Su etimología deriva de la palabra latina “qualitativus”, formada por el sustantivo “qualitas”, que es sinónimo de “calidad” y el sufijo “-tivo”, que indica una relación pasiva o activa.

De manera general, la metodología cualitativa es guiada por temas significativos de investigación, este tipo de investigaciones pueden generar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis. Su objetivo final consiste en comprender un fenómeno social complejo. El énfasis no está en medir las variables del fenómeno, sino en entenderlo. Hernández, Fernández y Baptista (1991).

Estos dos términos metodológicos expresados con anterioridad, nos permite generalizar que son dos enfoques que presentan semejanzas y diferencias. Según Grinnell (1997) las semejanzas residen en las fases de la investigación ya que en ambas investigaciones se requiere de:

Tabla 4

Semejanzas entre investigación cuantitativa y cualitativa

Semejanzas
Realizar un proceso de observación y evaluación del fenómeno a estudiar
A partir de esa observación, generar ideas
Probar y demostrar el grado de fundamento de esas ideas
Revisar y analizar esas pruebas

Como se ha citado con anterioridad la investigación cuantitativa es aquella que se basa en la recogida y análisis de datos cuantitativos sobre un conjunto de variables establecidas, mientras que la investigación cualitativa evita este procedimiento y se centra en la narración de los fenómenos que están siendo estudiados. Tal como se recogen en Pita y Pértegas (2002), existen varias diferencias entre estos métodos, las cuales se muestran en la tabla 5.

Tabla 5

Diferencias entre investigación cuantitativa y cualitativa

Investigación cualitativa	Investigación cuantitativa
Se centra en la comprensión	Se centra en la inducción probabilística
Observación	Medición
Subjetiva	Objetiva
Orientada al proceso	Orientada al resultado
Profundidad en sus datos	Solidez en sus datos
No generalizable	Generalizable
Holística	Particularista

2. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

En este apartado se expondrán brevemente los tres paradigmas utilizados en las investigaciones en Ciencias Sociales (paradigma positivista, paradigma interpretativo y paradigma socio-crítico). Tras esto voy a focalizar la atención en aquél paradigma que considero que mejor se ajusta a las necesidades de mi TFM mostrando las razones por lo que esto es así.

- **El paradigma técnico o positivista**

Este paradigma considera que la finalidad de las Ciencias Sociales es llegar a conclusiones generalizables que contribuyan a la formación de un conocimiento de carácter universal (González, 2003). Sobre este paradigma de investigación Cascante (2015) señala que:

Otro aspecto importante del positivismo es el supuesto de que tanto las ciencias naturales como las sociales pueden hacer uso del mismo método para desarrollar la investigación (p. 1).

Si tomamos esta afirmación como referencia, podemos reflejar que la investigación positivista se rige por patrones fijos y cuantificables que son perfectamente medibles y que por tanto infieren una gran objetividad en la actuación del investigador, alejándose de este modo del contacto con las fuentes informantes (Rodríguez, 2011).

- **El paradigma interpretativo**

Según este paradigma la realidad se construye en relación a los actores que viven en el contexto investigado. Por este motivo no afirma que exista una única verdad, sino que surge a través de significados y discursos que las personas atribuyen a las situaciones en las que se encuentran (Rodríguez, 2011). De este modo los investigadores no pueden eliminar sus interferencias sobre las personas a las que investigan, no obstante; intentan reducirlos y entenderlos cuando se realiza la interpretación de los datos (Álvarez-Gayou, 2003).

Si tomamos como referencia los dos párrafos anteriores podemos estar de acuerdo con lo expresado por Monteagudo (2000) que señala:

Frente al concepto positivista de la realidad como algo simple y fragmentable, el concepto de que las realidades son múltiples, holísticas y construidas. Esto implica la renuncia al ideal positivista de la predicción y del control. El objetivo de la investigación pasaría a ser la comprensión de los fenómenos. (p. 228).

En definitiva, el paradigma interpretativo se construye en base a los participantes del contexto social a estudiar y su objetivo es comprender y describir esta realidad concreta, sin intenciones de extraer leyes generales de actuación.

- **El paradigma socio-crítico**

Este paradigma tiene por objeto la transformación de la estructura del contexto social en el que se utiliza, así como dar respuesta a las diferentes problemáticas surgidas en dicho contexto, utilizando para ello la acción-reflexión de los sujetos de esa comunidad social (Alvarado y García, 2008).

González (2003) señala lo siguiente en relación al paradigma socio-crítico:

La investigación socio-crítica se distinguen tres formas básicas: la investigación acción, la investigación colaborativa y la investigación participativa. Todas tienen una visión activa del sujeto dentro de la sociedad, por lo cual ponderan la participación como elemento base (p. 155).

En definitiva puedo señalar que este paradigma tiene el objetivo de comprender una realidad social focalizada en un contexto determinado, para posteriormente ofrecer las respuestas necesarias que permitan la transformación de dicho contexto.

El método de investigación sobre la cual versa mi TFM girará en torno al paradigma interpretativo, dado que mi objetivo es comprender y describir los pasos que se siguen para instaurar un aula TEA en un centro ordinario de la Comunidad de Madrid y de este modo poder tener acceso a los datos que expliquen los procesos que he podido observar en mi centro educativo.

Si bien es cierto, tal y como he expuesto en el apartado anterior, que mi paradigma de referencia a la hora de realizar mi investigación, es el paradigma interpretativo de corte cualitativo ya que este estudio pretende describir un proceso laborioso de establecimiento de una aula para alumnos con TEA.

Pero también debo reflejar que el diseño metodológico de mi investigación, es de índole mixta la cual aglutina o combina los enfoques cuantitativos y cualitativos. En relación al diseño investigativo mixto, Hernández, Fernández y Baptista (2003) señalan en Pérez (2011) lo siguiente:

Representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (...) agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques (p. 21).

El motivo por el cual he optado por esta técnica mixta se sustenta en que estas investigaciones son complementarias entre sí y dotan al investigador de diferentes conocimientos y ventajas, como son una información más detallada. Además la unión de ambas metodologías me permite sacarle mayor beneficio a los puntos fuertes de cada una de ellas y minimizar sus debilidades (Binda y Balbastre, 2013).

Dentro de mi investigación se considera necesario conocer las actitudes hacia la inclusión del profesorado, familias y alumnado. En consecuencia parece lógico el realizar un trabajo de corte cuantitativo para poder de este modo, conocer las líneas generales en cuanto a la opinión de la comunidad educativa que rodea al alumnado TEA.

Por otro lado utilizaré el paradigma cualitativo que sentará las bases de mi labor y las líneas de actuación futuras para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta decisión se debe a que si bien partimos de conocimientos generales y estadísticos, la labor interpretativa me permitirá centrar mis esfuerzos de investigación en conocer situaciones naturales de forma no invasiva, pero sí de forma profunda a través de la dotación de importancia a las palabras expresadas por los individuos, las cuales conformarán la realidad de la problemática estudiada. Esta última información será generada a través de entrevistas individuales. En conclusión y tal y como señala Creswell (2009) en Castro y Godino (2011):

El investigador basa la indagación sobre el supuesto de que la recogida de diversos tipos de datos proporciona una mejor comprensión del problema de investigación. El estudio comienza con un amplio cuestionario con el fin de generalizar los resultados a una población y después, en una segunda fase, se centra en entrevista.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objeto principal y que será la línea investigativa básica del TFM, se basa en conocer el proceso de puesta en marcha de un aula de apoyo, dentro de un centro ordinario.

Objetivos

- Identificar la percepción del profesorado frente a la inclusión.
- Conocer los recursos necesarios para dar una respuesta educativa dirigida hacia alumnado con trastorno específico del espectro autista
- Investigar los pasos a seguir para iniciar un aula TEA en un entorno normalizado.
- Conocer la percepción de las familias frente al proceso de inclusión de un centro preferente.
- Identificar la actitud del alumnado que tiene un compañero TEA.

4. CONTEXTO

La realidad social en la que se desarrolla esta investigación es como todas, un producto humano. Esta realidad social es imprecisa en su esencia ya que es el resultado de la continua transformación humana. Es por esto que a lo largo de la historia numerosas investigaciones han demostrado que el contexto en el que se desarrollan influye directamente en sus resultados. En este apartado del TFM voy a situar el contexto en el que se ha realizado la investigación.

Como expone Gorgorió y Bishop (2000), toda investigación científica tiene como requisito principal situar el trabajo en el contexto específico en el que se desarrolla.

La investigación debe reconocer y documentar los contextos culturales y sociales en lo que se desarrolla, dado que la educación siempre está situada en un contexto único, por lo que se debería actuar cautelosamente ante las generalizaciones, especialmente en la implementación de modelos educativos derivados de investigaciones en contextos distintos. (Gorgorió y Bishop, 2000, p. 204).

Esta investigación se ha desarrollado gracias a la colaboración de 91 personas que se encuentran en distintas situaciones laborales, pero que todas ellas están relacionadas con el mundo del autismo, más concretamente con el aula TEA. Este conjunto de personas me han permitido realizar un análisis discursivo, a través de entrevistas semiestructuradas y cuestionarios con el único fin de determinar el procedimiento de instauración de un aula TEA dentro de un centro educativo ordinario.

En su conjunto nos encontramos ante un centro educativo público situado en la Comunidad de Madrid. Esta localidad cuenta con una oferta de servicios en sus alrededores que brindan oportunidades al centro.

4.1 Infraestructura

En este CEIP público y bilingüe se imparten en inglés las áreas de Ciencias de la Naturaleza, Plástica y Educación Física. El resto de las áreas se imparten en castellano. También es un centro educativo de escolarización preferente de alumnado con discapacidad visual y alumnado con TEA. El centro es de línea 2 y cuenta 6 unidades escolares de Educación Infantil y 12 de Educación Primaria.

En cuanto a su infraestructura, el edificio está dotado de 3 edificios: el de Educación Infantil, el de Educación Primaria y el Polideportivo. Tiene tres patios, uno para Educación Infantil separado del resto con un muro con valla, a través del cual se accede por una puerta con pestillo. Junto a él otro para el curso de 3º, 4º, 5º, 6º curso de Educación Primaria. Todos ellos disponen de espacios con arena, juegos y columpios. El de los mayores dispone de campos de fútbol, baloncesto y voleibol.

En relación al polideportivo se encuentra en el patio de 3º, 4º, 5º, 6º curso de Educación Primaria y está dotado de recursos para atender a los requisitos del área de Educación Física y de los diferentes deportes que en él se practican durante la jornada escolar, así como en las actividades extraescolares.

En el edificio de Educación Infantil, cada una de las clases dispone de baños y un pequeño despacho de tutoría. Todo ello dispuesto en una única planta. Mientras que el edificio de Educación Primaria consta de tres plantas, donde se encuentran el resto de dependencias: aulas para PT, AL, compensatoria, el aula “Estrella” destinada al alumnado con TEA, y aula de psicomotricidad, de informática, de música. El comedor, la cocina, el despacho de dirección y de la Asociación de Padres y Madres del Alumno (AMPA), la enfermería, la secretaria, la sala de profesores, el cuarto de la fotocopidora y la casa del conserje.

4.2. Alumnado del centro

El tipo de alumnado es una de las grandes fortalezas del centro, ya que no presentan apenas nivel de conflictividad y problemática, a pesar de la diversidad del mismo, lo cual se traduce en un gran trabajo de la comisión de convivencia que actualiza constantemente el proyecto de convivencia. El nivel curricular del alumnado es satisfactorio en general. A continuación muestro una tabla del alumnado del centro.

Tabla 6

Distribución del alumnado

Tipología	Nº total		
Alumnos matriculados	453	150 (E. Infantil)	303 (Educación Primaria)
Alumnos NEE (Necesidades Educativas Especiales)	19	13 (Apoyo preferente)	5 alumnos autistas y 1 alumno con diabetes
Alumnos extranjeros	71	19 con apoyo en compensatoria	

4.3. La Familia

Las familias que han participado en esta investigación representan a la familia actual frente a una familia tradicional de corte extenso. Por tanto nos encontramos con estructuras familiares constituidas por los padres con uno o dos hijos.

La realidad de estas familias es que se implican en el funcionamiento del centro educativo, incluso alguna de estas familias forma parte del AMPA.

La relación familia-escuela es pieza fundamental en la educación del alumnado, y es por esto que la familia forma parte del sistema educativo. Esta es la justificación de su participación en esta investigación.

4.4. El profesorado

En su individualidad, las personas que han participado en esta investigación poseen un conjunto de características comunes ya que su objetivo profesional es conseguir el bienestar del alumnado. Este conjunto de personas a su vez desarrollan labores muy distintas en el centro educativo analizadas con anterioridad, ya que encontramos maestros de dos etapas distintas (Educación Infantil y Educación Primaria), también miembros del equipo directivo, maestros especializados en pedagógica terapéutica y en audición y lenguaje así como una integradora social. El personal laboral, como el conserje también fue participe en esta investigación. A continuación se muestra profesorado que trabaja en el centro:

Tabla 7

Distribución del profesorado

Profesor	Nº de Profesores
Educación Infantil	7
Educación Primaria	7
Filología Inglesa	6
Primaria Bilingüe	1
Música	1
Educación Física	2
Audición y Lenguaje	1
Pedagogía Terapéutica Ordinaria	1
Pedagogía Terapéutica que atiende al aula TEA	1
Pedagogía Terapéutica que atiende al alumnado con discapacidad visual	1
Pedagogía Terapéutica del SAED	1
Educación compensatoria	1
Religión	1

Además se cuenta con el personal del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP). Este equipo está formado por un trabajador social con asistencia quincenal al centro, un psicopedagogo con asistencia semanal, un profesor de AL que acude al centro a demanda para ofrecer asesoramiento.

Por otro lado, al ser un centro educativo de escolarización preferente de alumnado TEA se dispone de personal del Equipo Específico de AGD, que está formado por una orientadora que acude mensualmente durante el primer año que se pone en marcha el proyecto del aula TEA y posteriormente acude a demanda.

En cuanto al personal laboral contamos con un auxiliar administrativo compartido con un colegio colindante. Un conserje, una cuidadora celadora para Educación Infantil, una enfermera que atiende prioritariamente a un alumno que padece diabetes y una integradora social (en adelante, IS) para el alumnado con TEA.

A continuación se especifica los dos órganos personales que ayudan al buen desarrollo del aula TEA, así como el proceso de actuación que llevan dentro del centro educativo de escolarización preferente.

4.4.1 Personal implicado: Equipo de apoyo.

El equipo de orientación educativa y psicopedagógica (EOEP) o conocido dentro del vocabulario escolar, el equipo de apoyo, presenta una intervención muy definida dentro del tratamiento de los alumnos con necesidades educativas especiales. En lo que respecta a la atención a centros educativos, se organiza en base a dos grandes apartados de actuación con tiempos diferenciados.

Por un lado, el EOEP llevará a cabo una actuación de asesoramiento a las cuestiones que desde los centros educativos se soliciten, así como el seguimiento de los alumnos con necesidades educativas especiales y sus familias. Este tipo de intervención se realizará de manera quincenal.

Por otro lado, el EOEP ofrece otro gran apartado de actuación que está dirigido a atender las demandas nuevas de evaluación psicopedagógica con sospecha de necesidades educativas especiales u otro tipo de intervenciones. Dicha actuación se llevará a cabo en coordinación con el Equipo Directivo del centro. Estas evaluaciones podrán realizarse por el orientador de referencia del centro o cuando se considere necesario, por otros profesionales del EOEP o Equipo Específicos.

Una vez establecido el contacto y asignación de un EOEP un centro educativo, este EOEP debe concretar en su plan de trabajo una serie de objetivos que se pueden clasificar en 4 grandes bloques.

Bloque 1: Contribución a la mejora del funcionamiento de estructuras organizativas de los centros.

- Participar en estructuras de coordinación y procesos de elaboración de documentos del centro.
- Promover reuniones con el Equipo directivo para tratar problemas (acoso o absentismo escolar).
- Implicar al equipo directivo y docente en la detección de necesidades y en el seguimiento de las medidas ordinarias. Así como promover la formación entre iguales.

Bloque 2: Acercamiento y coordinación del centro escolar con otros servicios socio-comunitarios.

- Asesoramiento sobre recursos y coordinación con servicios socio-comunitarios.

Bloque 3: Asesorar y apoyar a las familias en su labor educativa y favorecer la coordinación familia-centro.

- Ofrecer a las familias apoyo técnico y orientaciones sobre el desarrollo evolutivo del alumnado y promover espacios de encuentro familia-escuela.

Bloque 4 Asesoramiento al profesorado en la adopción de medidas de atención a la diversidad.

- Asesorar sobre la puesta en marcha de medidas ordinarias
- Realizar la evaluación psicopedagógica del alumnado que así lo requiera.
- Colaborar en la detección, seguimiento, evaluación e intervención de alumnado con necesidades. Así como asesorar en cuanto a la elaboración y desarrollo de adaptaciones curriculares.
- Participar en proyectos de integración preferente (visuales y alumnos con autismo).

En este último bloque de actuación, el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica recoge el objetivo más relacionado con el objeto de estudio de esta investigación. A continuación especifico las actuaciones más concretas del equipo de apoyo en relación al alumnado TEA.

- Coordinación y seguimiento con el Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo.
- Coordinación con los tutores y equipo docente que imparte educación a los alumnos TEA.
- Asesoramiento al profesorado sobre metodologías y adaptaciones de acceso.
- Observación del alumnado en diferentes momentos y espacios para conseguir inclusión.
- Seguimiento del alumnado del espectro autista y contacto con sus familias.
- Derivaciones y coordinaciones a Equipos Específicos u otros Equipo de orientación.
- Aplicación de los procedimientos de adscripción de alumnado a los distintos programas de atención a la diversidad y seguimiento de la evaluación del alumnado.
- Derivaciones y coordinaciones con Servicios comunitarios externos en caso necesario.
- Sistematización de los procesos de seguimiento y asesoramiento al profesorado.
- Asesoramiento para un boletín específico donde se evalué según criterios de ACI.

En definitiva los EOEP de la Comunidad de Madrid constituye el soporte técnico de la orientación, fundamentalmente en las etapas de Educación Infantil y Primaria, colaborando para lograr un desarrollo personalizado e integral de las capacidades de todo el alumnado.

Estos Equipos atienden a los Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria con periodicidad semanal, excepto a aquellos que tienen Orientador en los que la atención será mensual. En los centros con atención mensual su labor es, fundamentalmente la evaluación psicopedagógico y la elaboración del dictamen de escolarización. En este caso debido a la presencia de un Aula TEA en colegio ordinario se acudirá semanalmente para realizar un seguimiento más detallado.

Para la atención de los Centros Públicos y Concertados de la zona se cuenta con cinco Equipos de Orientación Psicopedagógica Generales que atienden al alumnado escolarizado de una manera sistemática o puntual dependiendo de las necesidades de los mismos.

En este caso el EOEP de Collado Villalba encargado del colegio ordinario está formado por seis orientadores, un profesor técnico de servicios a la comunidad (PTSC), un trabajador social, un logopeda y un médico. Además se encarga de los colegios situados en parte de la zona oeste de la Comunidad de Madrid. Las localidades que abarca son Galapagar, Villalba, Collado Villalba, Colmenarejo y La Navata.

4.4.2 Equipo Específico de Centro Preferente: Plan de actuación en el centro

Una vez instaurada el Aula TEA dentro de un centro ordinario, el Equipo Específico AGD debe tener como principal objetivo:

Asesorar en el desarrollo de las condiciones mínimas que garanticen la puesta en marcha del proyecto de escolarización preferente.

Este objetivo fundamental se consigue desarrollando un plan de actuación que presenta una serie de fases.

- El primer movimiento es iniciar la intervención del Equipo Específico de AGD con el orientador del centro, para acordar el día de la semana de atención al centro.
- En segundo lugar deberá presentarse el Equipo Específico de AGD al equipo directivo para informar de la periodicidad de atención en el centro por parte, así como la necesidad de crear una comisión de seguimiento trimestral compuesta por algún miembro del equipo directivo, orientador, equipo de apoyo y orientado del equipo específico, con el objetivo de valorar el desarrollo del proyecto.
- Por último la presentación del Equipo Específico de AGD al equipo de apoyo, es decir a los profesionales responsables del apoyo específico para concretar la periodicidad de las reuniones de coordinación y comenzar con el plan de actuación del centro.

A continuación se describe las actuaciones a realizar por el Equipo Específico de AGD a través de tres ejes fundamentales: los Servicios Externos, la familia y el Centro Educativo.

En relación a la utilización de los Servicios Externos, dentro del marco de coordinación de la escuela con los Servicios Externos si se considera necesario, bien por petición de la Orientadora, PTSC del Centro Educativo, Equipo Directivo o el propio Equipo Específico de AGD se realizará una reunión con determinados Servicios Sociales como sanitarios, psicopedagógicos, servicios sociales o servicios privados para dar respuesta a la necesidad requerida. En las reuniones con los Servicios Externos se establecerán líneas coordinadas y unificadas de actuación en la respuesta educativa de los alumnos, que deberán quedar recogidas en el DIAC del alumno.

Otro de los ejes de actuación del Equipo Específico de AGD gira en torno a la familia. Si se considera necesario, se realizará una entrevista individual con la familia para dar respuesta a las necesidades requeridas. Se recomienda al menos tener una reunión por trimestre con la finalidad de dar a conocer a los profesionales que trabajan con sus hijos, conocer que es un centro preferente y que forma de trabajo presenta, así como los objetivos prioritarios y la organización del aula. En posteriores reuniones se podrá abordar temáticas específicas que respondan a las necesidades del alumnado como por ejemplo situaciones de juego, habilidades en comunicaciones, recursos materiales o situaciones de ocio.

Por último las actuaciones con los profesionales del centro. Reunidos junto al orientador y el Equipo de Docente del centro implicado en la educación del alumnado en cuestión se analizan las necesidades y se establece prioridades y temporalización en relación al alumnado destinatario de apoyo intensivo, la formación del profesorado a realizar, la organización, distribución, habilitación del aula de apoyo, coordinación del profesorado, coordinación con las familias y planificación con los responsables de comedor y patio. Concretamente el Equipo Específico de AGD llevará a cabo las siguientes acciones:

- Análisis de las actuaciones a realizar con los profesionales del centro con la finalidad de conocer los distintos documentos implicados (PAT, PAD...)
- Análisis de las necesidades y situación de alumnos en el contexto escolar y familiar para mantener actualizada la información. Entre las principales acciones encuentro el conocimiento del expediente de los alumnos (informes psicopedagógicos y escolares, médicos etc..) la actualización de la evaluación del alumnado y consensuar las entrevistas familiares.
- Orientaciones respecto el aula de apoyo en cuanto a la estructuración espacial y temporal, metodologías y formas de trabajo más adecuadas para el alumnado y los objetivos y contenidos que vamos a priorizar en cada uno de los casos. (uso de SAAC, enseñanza de uso lenguaje, juegos planificados, enseñanza de contenidos socio-emocionales y mentalistas ...)

- Orientaciones respecto al aula de referencia en relación a la organización, metodología y materiales a utilizar en el grupo de referencia con el fin de conocer la adecuación para el alumno y así poder realizar propuestas de mejora de la educación que se reflejará en el DIAC. Esta mejora educativa se producirá gracias a la observación y coordinación del profesorado que conocerá los detalles de actuación del alumnado en el grupo de referencia en todas las áreas y en los distintos entornos.
- Orientaciones respecto a otros entornos: A través de la observación y reuniones con el profesorado se conocerá el grado de participación de los alumnos en el patio, comedor, con el fin de realizar una propuesta de mejora educativa.
- Orientaciones para el DIAC: en reuniones de coordinación de los orientadores (específico y del centro) con el equipo de apoyo y tutor se consensuan y acuerdan los objetivos prioritarios de intervención teniendo en cuenta toda la información recogida del alumno en el contexto escolar.

Gracias a las actuaciones del Equipo Específico de AGD se desarrollará el plan de actuación, en consenso con los implicados del centro educativo. Las actuaciones que se llevan a cabo tienen que especificarse en el documento: Plan de Trabajo en Centro Preferente Primer Año.

El centro educativo deberá asegurar una estructura de coordinación estable, en tiempos y espacios de reunión, entre los distintos responsables del proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado. Estos responsables desarrollarán el plan de actuación en el centro que garantiza las condiciones básicas para la puesta en marcha del proyecto de escolarización preferente.

Una de las características centrales del proyecto de escolarización preferente es la implicación activa de todos los profesionales del centro, lo que requiere una cuidada estructura de coordinación. Para ello es conveniente reservar tiempos y espacios que permitan llevar a cabo la práctica de esta coordinación. Ser la jefatura de estudios quien vele para que se lleven a cabo tantas coordinaciones como sean necesarias y participar en la medida de lo posible.

A continuación se presenta una propuesta de coordinación entre el personal implicado:

- Coordinación semanal entre los responsables del apoyo especializado (PT/AL- TSIS) para:
 - Realizar el seguimiento del alumnado y toma de decisiones sobre el ajuste de la respuesta educativa en los distintos entornos.
 - Consensuar metodologías y técnicas de intervención
 - Seleccionar y elaborar materiales de trabajo
 - Establecer contenidos de coordinación con otros profesionales
 - Establecer contenidos de coordinación con las familias.

- Coordinación quincenal entre apoyo especializado (PT/AL-TSIS) y tutor/a, para:
 - Realizar el seguimiento del alumnado y ajustar la respuesta educativa.
 - Identificar y promover medidas de apoyo a la diversidad e inclusión en el grupo-clase.
 - Consensuar criterios de intervención y evaluación así como concretar tiempos de apoyo.
 - Compartir materiales de trabajo.
 - Establecer contenidos de coordinación con otros profesionales y familias.
- Coordinación quincenal entre Red de orientación, Equipo directivo y apoyo especializado (PT/AL-TSIS), para:
 - Contribuir a crear las señas de identidad como Centro Preferente.
 - Ayudar a identificar el papel activo de todos los miembros de la comunidad educativa, en la puesta en marcha y buen funcionamiento del Centro Preferente.
 - Asesorar sobre la revisión y ajuste de los documentos del Centro, de acuerdo a las necesidades de apoyo del alumnado y promoción de entornos inclusivos.
 - Determinar necesidades de apoyo y priorización de la respuesta educativa.
 - Orientar y ajustar criterios de intervención y evaluación.
 - Orientar sobre la distribución de tiempos, entornos y responsables del apoyo.
 - Orientar y guiar la selección y elaboración de materiales de trabajo.
 - Orientar sobre contenidos y tiempos de coordinación entre profesionales.
 - Establecer y consensuar contenidos de coordinación con las familias.

Estas reuniones de coordinación son espacios de análisis conjunto de las necesidades para la toma de acuerdos y mejora de la intervención. Con frecuencia, las incidencias diarias focalizan la atención y “absorben” el tiempo de la reunión en busca de una respuesta, relegando cuestiones importantes de coordinación. Por tanto, es clave optimizar al máximo los tiempos de coordinación aplicando técnicas que nos ayuden a conseguir esta finalidad. Algunas de las técnicas más efectivas son establecer un orden del día que previamente se haya comunicado a los responsables, establecer un moderador de la reunión y registrar los acuerdos que se lleven a cabo a través de un acta de reunión.

5. PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN

Los y las participantes de esta investigación fueron seleccionados con carácter intencional siguiendo el criterio del grado de influencia en la temática a estudiar. Es decir, se valora como criterio de selección la capacidad de los participantes para aportar información relacionada con la investigación. De esta manera, se seleccionó a varias personas atendiendo a las diferentes zonas de influencia del aula TEA. Es por esto que para conseguir información sobre el objeto de estudio se seleccionó a personas formando 4 niveles en función del rol que desempeñan en el centro educativo: En el primer nivel encontramos: maestro (M), en el segundo nivel: personal que trabaja en el centro (P), en el tercer nivel: familias (F) y por último el cuarto nivel: alumnado (A).

Para dar mayor globalidad de la información, se seleccionó a personas de diferente género mujer (M) y hombre (H), y diferentes funciones. Así los participantes se pueden categorizar de manera independiente:

- Primer nivel: MMI (Maestro Mujer Infantil); MMP (Maestro Mujer Primaria) y MMPT (Maestro Mujer Pedagogo Terapéutico). Además participó el resto de profesorado (MX)
- Segundo nivel: PMIS (Personal Mujer Integrador Social); PHC (Personal Hombre Conserje) y PMED (Personal Mujer Equipo Directivo).
- Tercer nivel: FHCA (Familia Hombre Compañero Alumno), FHAA (Familia Hombre Alumno Autista) y FXT (Familias que forman parte de la tutoría de alumno TEA)
- Cuarto nivel: ACA (Alumno/a Compañero autista); y AA (Alumno Autista).

Para contactar con los participantes de esta investigación se solicitó a los mismos su colaboración. En el caso del primer nivel la comunicación se llevó a cabo a través de un claustro, en el segundo nivel en los tiempos muertos de la jornada escolar se planteó la posibilidad de que colaborasen en esta investigación, el tercer nivel fue comunicado en las respectivas reuniones de padres y tutorías individuales y el cuarto nivel se comunicó en una de las sesiones correspondiente a tutorías de alumnos. Estas comunicaciones invitaban a los participantes a colaborar en la investigación de un objeto de estudio enmarcada dentro de un TFM que trata sobre temas de educación, a través de un instrumento de recogida de datos (entrevista, cuestionario u hoja de autoevaluación en el caso del alumnado).

Participantes del primer nivel: Maestros

Las personas participantes de este primer nivel están representadas por el equipo docente del centro. Por un lado encontramos a un conjunto de profesores que participaron en las entrevistas como son MMI1, MMI2, MMP, y MMPT. Por otro lado en los cuestionarios participaron el total de maestros que desarrollan docencia en el centro escolar (MX).

MMI1 es una mujer de 38 años, licenciada en magisterio y en psicopedagogía. Su actual profesión de maestra de infantil es vocacional. Su carrera profesional comienza en el 2002. De estos 16 años de experiencia profesional, 9 años son en este mismo centro educativo. En la actualidad desarrolla su profesión en un aula de infantil, concretamente de 4 años.

MMI2 es una mujer de 47 años que posee una gran pasión por su trabajo desde los 7 años. Tras licenciarse en magisterio, con muchas dudas por opositar a esta profesión, decidió probar suerte y fue en el 2000 cuando empezó a ejercer en esta profesión. Un total de 18 años, de los cuales 14 son en este centro educativo. En la actualidad desarrolla su profesión en un aula de infantil, concretamente de 5 años.

MMP es una mujer de 49 años que descubrió por casualidad su vocación como maestra. Licenciada en: Estudios European Community (básicamente derecho, política económica e idiomas) en Reino Unido. Fue al volver de allí cuando descubrió esta vocación al hacerse bilingüe. Consiguió la doble habilitación en Educación Primaria e Inglés. En un primer momento desarrolló esta profesión en educación no reglada, pero hace 8 años decidió incorporarse a la educación reglada. Esta trayectoria profesional siempre la ha desarrollado como maestra de inglés, en dos etapas distintas, una en el sistema educativo español y otra en el sistema educativo estadounidense. En la actualidad imparte docencia en primero de Educación Primaria. Las áreas que imparte son inglés, ciencias y artística.

MMPT es mujer de 59 años que comenzó licenciándose en educación general básica y especializándose en ciencias sociales. Posteriormente obtuvo la licenciatura en Educación Especial. Esto la permitió obtener la habilitación en educación especial, como Pedagoga Terapéutica. Su carrera profesional cuenta con 25 años de experiencia de los cuales aproximadamente la mitad han sido en centros de Educación Especial y la otra mitad en centros de Educación Primaria y Secundaria. Como PT ordinaria goza de al menos 3 años de experiencia, mientras que como PT específica de un aula TEA es su primer año.

MX es el profesorado que participó en el cuestionario, el cual valora las actitudes del profesorado frente a la inclusión. Rozan una media de edad de 40 años, con experiencia mínima de 4 años.

Participantes del segundo nivel: Personal

PMED es una mujer de 48 años, con 22 años de docencia. De los cuales 9 han sido en régimen de interinidad, lo que la permite tener un gran abanico de experiencias en distintos contextos escolares. El resto de los años ha estado en este colegio. Inicialmente aprobó su oposición por Educación Infantil, pero a los dos años de ejercer en este colegio le surgió la oportunidad de pertenecer al Equipo Directivo. Dos años fueron los que estuvo de jefe de estudios (2008/2010), un año como directora en funciones (2011) y como directora hasta la actualidad.

PHC es un hombre de 49 años que desarrolla su cometido de conserje en este colegio. Con mucho gusto desarrolla su labor de atender al profesorado, así como los espacios comunes del colegio. Son 3 años los que lleva desarrollando esta profesión y concretamente en este colegio 17 meses. Esta es la primera vez que desarrolla sus funciones en contacto con alumnado TEA.

PMIS es una mujer de 40 años, comenzó como voluntaria en la cruz roja en inmigración donde estuvo 5 años dando clase de español a inmigrantes. Esta labor por enseñar a conocer el mundo a un grupo de senegaleses fue lo que la enganchó al mundo de lo social. Hace 18 años que estudió integración social. Ha trabajado en una asociación de sordos y en servicios sociales. Hace tres años comenzó como integradora social de centros de escolarización preferente. Dos ha estado en un aula TEA y otro modificando la conducta de un niño. En la actualidad desarrolla sus funciones este centro de escolarización preferente para alumnado TEA, dentro del aula TEA al cargo de 5 niños TEA.

Participantes del tercer nivel: Familias

FHCA es un hombre de 45 años, padre de 2 hijas que están escolarizadas en un centro de escolarización preferente TEA. Una de ellas en primer curso y otra en cuarto curso de Educación Primaria. La más pequeña comparte aula con un alumno TEA.

FHAA es padre de 2 hijos. La mayor de 14 años diagnosticada como TDAH y su hijo menor de 7 años, diagnosticado como alumno TEA. Este último está escolarizado en primer curso de Educación Primaria.

FXT hace referencia al conjunto de padres y madres que han acudido a las reuniones trimestrales y cuyos hijos comparten aula con el alumno TEA.

Participantes del cuarto nivel: Alumnos

ACA hace referencia al conjunto de alumnos que comparten diariamente las actividades escolares con el alumno TEA. Este conjunto está representado por 50 alumnos (48 alumnos del año 2011 y 2 de 2010).

AA hace referencia al alumno TEA. Es un alumno escolarizado en primero de educación primaria, repitió un año, por tanto su fecha de nacimiento es del año 2010. En rasgos generales podemos decir que:

- A nivel comunicativo, presenta alteraciones a nivel verbal y no verbal así como en la comunicación e interacción recíproca.
- A nivel conductual, presenta un repertorio limitado de intereses y de conductas estereotipadas.
- Sus capacidades para entender emociones propias y las intenciones de los demás son limitadas.

6. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

Como investigador he utilizado una gran variedad de instrumentos que me permiten diseñar un plan concreto de recolección de datos. Los instrumentos varían de acuerdo al sujeto que emite la información.

A continuación voy a explicar las diferentes técnicas de recogidas de datos que han posibilitado indagar en la investigación y dar respuesta a los objetivos propuestos con anterioridad. Es así como en primer lugar explicaré los principales instrumentos de recogida de datos (cuestionarios, entrevistas y diario del profesor). Las técnicas e instrumentos de recogida de datos las presento en la siguiente figura:



Figura 1. Técnicas de recogida de datos

6.1 Cuestionario

Dentro del ámbito de investigación cuantitativo, el instrumento a utilizar es un cuestionario cerrado, el cual solicita respuestas breves y delimitadas, infiere un menor esfuerzo de los encuestados, mantiene al sujeto en el tema, otorga una mayor objetividad y es más fácil de clasificar y analizar (Rojas, 2001).

Existen distintos destinatarios, que en primera instancia presentan distintos conocimientos y ámbito de actuación profesional, así como la diferenciación de edad entre miembros del profesorado o familias con respecto al alumnado. Es por esto que se ha realizado dos tipos de cuestionarios. Un primer cuestionario para los miembros que representan los dos primeros niveles de participación (maestros y personal) y un segundo cuestionario para los miembros que representan el tercer nivel (familias).

Por tanto dentro de esta investigación se ha utilizado dos cuestionario de elaboración propia y validado por juicio de expertos. Un primer cuestionario de carácter general y de tipología “likers” y un segundo cuestionario de una tipología que combina “likers” y preguntas abiertas. Estos dos cuestionarios se han “utilizado como cauce para recoger una información de amplio espectro que pudiera ser sometida al contraste y la profundización a través de la entrevista” (Díez, 2012, p. 185).

Previo a su aplicación, ambos cuestionarios se realizó una tarea de experimentación con un pequeño grupo de participantes. Gracias a sus aportaciones en función de las dificultades expresadas por estos, se llevó a cabo una simplificación y corrección de los ítems.

Este primer cuestionario que valora las actitudes del profesorado frente a la inclusión e incorporación de un aula TEA dentro de un centro ordinaria se realizará a:

- Maestros que imparten docencia en un centro de escolarización preferente para alumnado con trastorno del espectro autista. (MMI, MMP, MMPT y MX).
- Personal que desarrolla su labor en un Centro Preferente TEA (PMED y PMIS).

Por otro lado se ha realizado un segundo cuestionario que valora la satisfacción y nivel de conocimiento que las familias han adquirido sobre la presencia de un aula TEA en el centro ordinario donde están escolarizados sus hijos. En este tipo de cuestionario participan:

- Familias que están directamente relacionados con el proyecto de un aula TEA en un centro ordinario. (FHCA, FHAA y FXT)

Primer cuestionario

En relación al diseño general, el cuestionario nace de varias propuestas validadas, las cuales se adecuaron a la realidad existente de esta investigación y a la propuesta teórica del presente TFM. Estas propuestas fueron la de Gaviño Aroca (2017), Villalobos (2012) y Larrievée y Cook (1979).

Gaviño (2017) desarrolló un guion de cuestionario que contiene preguntas asociadas a las actitudes y percepciones hacia la inclusión y su relación con el uso de las TIC que posee el profesor de Educación Primaria en relación al trabajo o no con niños con necesidades educativas especiales.

Ejemplo de ítems diseñadas por Gaviño (2017):

1. *La educación inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes con las diferencias.*
2. *Tengo la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con NEE.*
3. *Tengo la ayuda suficiente del/ la profesor/ a de PT del centro.*
4. *Utilizo estrategias diversas para acaparar su atención en las explicaciones.*

Por su parte Villalobos (2012) construyó un instrumento válido para medir las actitudes de los docentes hacia la integración escolar de estudiantes con discapacidad, describiendo así las actitudes de los docentes hacia la integración de estudiantes con discapacidad en establecimientos educacionales.

Ejemplo de ítems diseñadas por Villalobos Parada (2012):

1. *Los alumnos con discapacidad intelectual deben estudiar en escuelas especiales.*
2. *La participación en actividades grupales para un alumno con discapacidad intelectual es mas difícil que para el resto de sus compañeros.*
3. *Me siento incomodo teniendo alumnos con discapacidad en mi clase.*
4. *Este colegio valora positivamente la integración de alumnos con discapacidad.*
5. *Los recursos con los que cuenta este colegio son suficientes para la plena integración de los alumnos con*

Por último Larrievée y Cook (1979) construyeron una escala de actitudes de los maestros hacia la integración escolar. Esta es una escala que mide la actitud de los maestros hacia la integración de los niños con necesidades especiales. Consta de 30 ítems tipo Likert, cada uno de los cuales consta de cinco alternativas, desde muy en desacuerdo a muy de acuerdo.

Ejemplo de ítems diseñadas por Larrievée y Cook (1979):

1. *Las necesidades de los estudiantes deficientes pueden ser mejor atendidas en clases especiales separadas.*
2. *La atención extra que requieren los estudiantes con necesidades especiales, ira en detrimento de los otros estudiantes*
3. *La conducta de los estudiantes con necesidades especiales supondrá un mal ejemplo para los otros estudiantes.*
4. *La integración de niños con necesidades especiales requerirá cambios significativos en los procedimientos de la clase normal.*
5. *El niño con necesidades especiales va a ser aislado socialmente por los estudiantes de una clase normal.*

En relación a la aplicación de este cuestionario se elaboró un modelo impreso y se llevó a cabo en una sesión de claustro, en la que se informó de la investigación que se estaba llevando a cabo, señalando el objeto de estudio así como los criterios de confidencialidad de la información que se recoja en dichos cuestionarios. Además se explicó la manera de cumplimentar el cuestionario (Anexo I).

Segundo cuestionario

En relación a la construcción del segundo cuestionario se realizó teniendo presentes las respuestas obtenidas en las diferentes entrevistas así como de la propia estructura y temática del primer cuestionario.

Este segundo cuestionario presenta dos apartados claramente diferenciadas. Un primer apartado que está formado por una pregunta cerrada dicotómica en la que tienen que contestar si/no y un conjunto de 5 preguntas tipo likers. Y un segundo apartado formado por una pregunta abierta.

El primer apartado del cuestionario se elabora para dotar al cuestionario de sencillez y menor esfuerzo por parte del participante, así como una mayor facilidad para analizar los datos obtenidos. Mientras que se dota al cuestionario de esa segunda parte para dar la posibilidad al encuestado de responder con amplitud.

En relación a la aplicación de este cuestionario se elaboró un modelo impreso y se llevó a cabo en varios momentos, un primer momento en sesiones de tutoría con las familias, y un segundo momento durante la reunión trimestral con las familias. Previa a la realización de dicho cuestionario se explicó la forma de realizar el mismo ya que consta de variedad de preguntas (Anexo II).

6.2 Autoevaluación para niños

Aprovechando la posibilidad de realizar sesiones de tutorías con alumnos que comparten aula con un alumno TEA es fundamental reforzar la relación entre la acción tutorial del profesor y el uso de la autoevaluación, con el objetivo de favorecer al alumnado a ser capaces de aceptar su propia realidad (Pérez y García, 1989). En este sentido, gracias a este instrumento, el alumnado reflexiona sobre su propia realidad, en este caso sobre un compañero con dificultades de aprendizaje y además sirve como baremo para conocer que actitud y que conocimiento tiene el alumnado sobre el alumnado y aula TEA.

Este autoevaluación adaptada al nivel de los niños valora las actitudes del alumnado por un lado frente al alumno TEA y por otro al conocimiento del aula TEA. Por tanto el instrumento de autoevaluación esta dirigido para:

- Alumnos compañeros del alumno con trastorno del espectro autista (ACA): Estos alumnos nos pueden proporcionar información relacionada con la investigación.

La construcción de este instrumento de recogida de datos se apoya en la sencillez puesto que los participantes son alumnos de primer curso de Educación Primaria. Es un instrumento de elaboración propia que el alumnado está acostumbrado a complementar para los distintos ítems de evaluación del maestro. En este caso el instrumento se dota de 12 ítems los cuales se evalúan en menor o mayor grado en una escala de colores que sigue la siguiente dinamización:

Color rojo: nada; color azul poco; color naranja algo; color verde mucho.

En relación a la aplicación de este cuestionario se elaboró un modelo impreso y se llevó a cabo en dos sesiones de tutoría con dos grupos de primer curso de educación primaria. Previa a la realización de dicho cuestionario se explicó la forma de realizar el mismo ya que se debe colorear una escala que oscila de “nada” a “mucho” (Anexo III).

6.3 Entrevista

En cuanto al enfoque cualitativo de la investigación, considero que la mejor técnica para la recogida de datos es la entrevista. El concepto entrevista es definido por Rodríguez, Gil y García (1996) como la acción en la que una persona (entrevistador) solicita información de una persona o grupo humano (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado.

Por lo tanto el objetivo de la realización de este tipo de entrevistas es mantener a los participantes dialogando sobre asuntos interesantes para la investigación, cubriendo así temas importantes para la misma (Ferrada, 2006). Así como, conocer el proceso real de un aula TEA en un centro ordinario de mano de los que participan y están en relación con el aula TEA.

Estas entrevistas se realizan a personas que componen el primer, segundo y tercer nivel de participación:

- Maestros que imparten docencia en un centro de escolarización preferente para alumnado con trastorno del espectro autista: Los docente son los encargados de llevar el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo tanto sus decisiones metodológicas pueden ser la clave para que su grupo (con un alumno con trastorno del espectro autista) adquiera la respuesta a sus necesidades, de ahí el interés por conocer qué piensan los propios docentes acerca de su propia labor. Concretamente el profesorado implicado en estas entrevistas son: Tutor de educación infantil (MMI), tutor de educación primaria (MMP) y profesorado de pedagogía terapéutica (MMPT)
- Personal de laboral. En este caso se entrevistó al personal que está en contacto diario con el alumnado en cuestión y que desarrolla sus funciones profesionales en el centro educativo. Estos son conserje (PHC) miembro del equipo directivo (PMED) e integrador social (PMIS).
- Familias: Estos son los verdaderos tutores de los alumnos y ellos influyen en gran medida en el pensamiento de sus hijos. Se realiza la entrevista a familias cuyos hijos están escolarizados en un centro de escolarización preferente TEA y comparten aula con un alumno TEA, así como la propia familia del alumno TEA. (FHCA y FHAA)

La tipología de la entrevista que se realiza en este estudio será la tratada por Robles (2011) el cual identifica la entrevista en profundidad como el seguimiento de un guion de entrevista en el que se plasman todos los tópicos que se desean abordar en la investigación.

Es por esto que tiene una mayor importancia la previsión de la misma teniendo en cuenta la preparación de los temas, el control de los tiempos, la distinción de los temas por importancia y la evitación de dispersiones por parte del entrevistado. Además he optado por una tipología de entrevista informal que pretende entender el complejo comportamiento de los sujetos de una sociedad, pero sin imponer algún tipo de categorización que pueda coartar las manifestaciones del entrevistado (Vargas, 2012).

Existió un guion tipo para la entrevista con base en los objetivos de la misma. De hecho, este guion se preparó con anterioridad, teniendo en cuenta el carácter flexible y libre de la misma. Esto permite al entrevistado grandes posibilidades de expresarse libremente. En ella se incluyó una pequeña introducción donde el entrevistador muestra los motivos y objetivos de la investigación.

Con el objetivo de ganar una mayor flexibilidad tanto por parte del informante como por parte del entrevistado en el planteamiento de las preguntas y respuestas, he realizado un conjunto de entrevistas en profundidad (semiestructuradas) en las que como entrevistador me he apoyado en una guía temática en la que se indicaban preguntas que hay que formular.

Gracias a este tipo de preguntas abiertas el entrevistado puede expresar sus opiniones e incluso desviarse del guion pensado por el investigador cuando el tema se derive en algo sustancial para la investigación. Es por esto que como investigador debo mantener la atención suficiente para conducir la entrevista, introduciendo y cohesionando las respuestas del informante con los temas relevantes de mi investigación.

En definitiva, estas entrevistas se realizaron por petición del entrevistador dentro del propio contexto educativo, es decir dentro del CEIP. Esta selección se realizó por la accesibilidad a la propia muestra de la investigación, siendo un espacio cómodo y cercano para los participantes. De manera particular, cada una de las entrevistas se realizó de acuerdo mutuo entre el entrevistador y entrevistado en distintos lugares. En ocasiones se utilizaron lugares comunes como por ejemplo la biblioteca y en otras ocasiones se decidió ocupar las propias aulas donde los entrevistados imparten docencia, de tal manera que se encontrasen en un entorno conocido y de gran comodidad. Estas entrevistas se realizaron en un horario variado, donde el factor común de todas ellas es la jornada escolar (9:00 a 15:00), la hora exacta también fue consensuada en consonancia con las agendas del entrevistador y entrevistado.

Guion de la entrevista

Previo a la elaboración y adaptación de las preguntas se construyeron seis grupos de preguntas que han ido variando y adaptándose al entrevistado, puesto que sus funciones e influencia en el objeto de la investigación es distinta. Por ello dependiendo si eran maestros o no se eliminaban aquellas preguntas en relación a la profesión docente. O como aquellas experiencias que no se aplicaban a su función dentro de la escuela, como lo son aquellas preguntas que se refieren a metodología y los participantes de tercer y cuarto nivel no pueden contestar.

Todas estas preguntas responden a la siguiente clasificación:

1. Presentación
2. Introducción
3. Inclusión
4. Autismo
5. Formación del profesorado
6. Metodología
7. Familia

Por último en la distribución, organización y elaboración de las preguntas se tuvo en cuenta una secuencia de planificación con tres momentos bien definidos por Bisquerra (2004): momento de preparación, momento de desarrollo y momento de valoración.

El primer paso para realizar las preguntas coincide con el momento de la preparación, en este momento se selecciona que información se quiere obtener de las entrevista. Tras identificar los temas a tratar citados con anterioridad, se seleccionó a las participantes por el grado de influencia sobre el objeto de estudio.

Y por último se formularon las preguntas teniendo en cuenta un primer apartado con preguntas de carácter abierto que ayuden al entrevistador a situar la temática y crear un clima adecuado. Mientras que la segunda parte consiste en la profundización en las distintas temáticas.

En esta elaboración de las preguntas se tuvo en cuenta el *acto del habla*, el cual debería responder a dos tipos de instancias: por un lado, la *declaración* entendida como el conjunto de preguntas en el que el entrevistador hace conocer al entrevistado su punto de vista o conocimiento y a partir de ahí genera comunicación. Y por otro lado la *interrogación*, en la que el entrevistador realiza una pregunta directa a la que el entrevistado se ve obligado a responder (Alonso, 2003).

La fase intermedia de desarrollo se lleva a cabo poniendo énfasis en la creación de un clima familiar y mantener una actitud positiva que favorezca la comunicación entre el entrevistador y entrevistado

Para finalizar se realiza la valoración en la que como entrevistador se valora la efectividad de la entrevista comparando, los objetivos propuestos con los objetivos conseguidos.

Aplicación de la entrevista

Como se indicó con anterioridad, esta investigación contó con la ayuda de 8 participantes, todos ellos relacionados por una misma variable: centro de escolarización preferente TEA. Todos ellos están en contacto directo con el entorno educativo de esta tipología de centros del sistema educativo español y responden a las siguientes características:

Participantes del primer nivel. Dos maestras de educación infantil, una maestra de educación primaria y una maestra de pedagogía terapéutica específica del aula TEA.

Participantes del segundo nivel. Estos son un conserje, un miembro del equipo directivo concretamente la directora del centro educativo e integrador social.

Participantes del tercer nivel. Un padre cuya hija se encuentra escolarizada en el mismo aula del alumno TEA y un padre cuyo hijo está diagnosticado como alumno TEA.

La totalidad de estas entrevistas se realizaron en zonas públicas, mas concretamente en aulas o salas del propio centro educativo. La duración media de las entrevistas es de 30 minutos y 14 segundos. La información de estas entrevistas se recogió con la ayuda de una grabadora y de un diario del profesor del que se hablará a continuación. Posteriormente se transcribieron estas entrevistas en un procesador de texto para su futuro análisis.

6.4 Diario del profesor

Otro de los instrumentos utilizados para recoger información, para el objeto de estudio a realizar, es el diario del profesor. Este instrumento nace con el objetivo de reflexionar y anotar todas aquellas observaciones que puedan ser influyentes en esta investigación. Por tanto se entiende el concepto diario del profesor en la misma línea que Barba, González y Barba-Martín (2014) y Zabalza (2004):

Instrumento reflexivo de recogida de información en el que el maestro de forma repetitiva reflexiona sobre lo que observa y lo que acontece en el aula.

Es así como a través de esta técnica, se ha recogido información del aula ordinaria, así como del aula específica. Esta información gira en torno a episodios significativos para el profesor-investigador, que hacen referencia a algunos aspectos de organización del aula ordinaria y específica, actitudes de los maestros y alumnos frente a la inclusión, conductas del alumnado TEA en los distintos momentos educativos, reuniones de coordinación, en definitiva el conjunto de comportamientos del alumnado y profesorado vinculados con el objeto de estudio. Esta descripción de acontecimientos permite conocer de modo preciso el contexto donde se llevó a cabo la investigación.

En relación a la aplicación del instrumento se ha realizado de manera sistemática una vez por semana. La información que se ha recogido queda organizada en capítulos, los cuales se van modificando a lo largo del tiempo como resultado de un entorno social variado. La categorías a investigar giran en torno a: El recreo, la coordinación del profesorado, actitudes del alumnado frente al alumno TEA, la organización del aula específica, organización de actividades complementarias, actitudes del profesorado frente a la inclusión, entre otras.

Es por esto que el diario del profesor es “un instrumento vivo y ecléctico en el que el profesor o profesora se puede expresar libremente” (Zabalza, 2004, p. 57).

Una vez anotado toda la información relevante, son analizados durante la investigación y contrastada con la información obtenida de otras técnicas de recogida de datos (Anexo IV).

7. MÉTODO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La metodología que se ha utilizado en la presente investigación tiene un carácter mixto, por tanto su metodología de análisis debe contemplar el carácter mixto de la investigación.

Por tanto, el método de análisis de la información de la presente investigación se ha optado por una metodología mixta. Por un lado se lleva a cabo un análisis cualitativo entendido como aquel que “muestra el lado subjetivo de la vida social, el modo en que las personas se ven a sí mismos y a su mundo” (Taylor y Bogdan, 2002, p. 11), por otro lado y con carácter complementario se lleva a cabo un análisis cuantitativo para un mejor manejo de los datos y abarcar una muestra más grande.

El análisis de datos para desarrollar el trabajo final de esta investigación, se inicia del estudio documental de artículos, libros y otras publicaciones relacionadas con los trastornos generales del desarrollo, más concretamente con las aulas TEA. Con este análisis se pretende explicar los pasos que se siguen para llevar a cabo un proceso de inclusión del alumnado con TEA en un centro ordinario en el contexto de un centro bilingüe de la Comunidad de Madrid, así como el conjunto de fundamentos legislativos y aspectos influyentes sobre la iniciación del aula TEA en un centro ordinario.

En este periodo de análisis de la información fue fundamental un análisis previo sobre conceptos como la integración, inclusión, trastornos generales del desarrollo, trastornos del neurodesarrollo, así como todo lo referido al autismo. Gracias a este análisis de la documentación se consigue fijar el estado de la cuestión respecto al objeto de estudio a investigar, así como establecer un marco teórico que sirva como base de la propia investigación.

7.1 Estrategia de análisis. Codificación.

El marco de referencia ha sustentado la investigación para permitir la estrategia de análisis en relación a la percepción del profesorado frente a la inclusión, la percepción de las familias ante la incorporación de un aula TEA, la percepción del alumnado cuyo compañero está diagnosticado como TEA o detallar cuales son las acciones a realizadas el primer año de un aula TEA en un centro ordinario.

La estrategia de análisis, se sigue la expuesta por Tojar (2006, p. 287). Esta estrategia consiste en:

- A) La reducción
- B) La disposición y transformación de los datos
- C) La extracción y verificación de los datos.

Tras una revisión permanente entendida como la constante reflexión sobre las notas recogidas, con el fin de buscar relaciones entre las mismas se lleva a cabo los siguientes tres pasos expuestos con anterioridad.

El primer paso que se realiza es la reducción y selección de la información necesaria, en este paso se intenta no perder la esencia de la información conseguida, se lleva a cabo una simplificación con la intención de hacer de la información, algo más manejable. Debido a que el objeto de estudio podría ser analizado tras una larga duración, la información se seleccionó siguiendo un criterio temático en relación con este objeto de estudio. En esta selección se aplicó una serie de categorías que siguen el planteamiento de los objetivos de la investigación y que se explicarán en el siguiente epígrafe.

El paso siguiente contempla la transformación de los datos que coincidiendo con Bisquerra (2004) el objetivo de este proceso no es otro que “ayudar al análisis a ver que va con que o que se relaciona con que” (p. 359). Esta transformación se lleva a cabo a partir de dos cauces.

Un primer cauce es la transformación de los datos cuantitativos, estos se disponen gracias al *Statistical Package for the Social Sciences* (en adelante SPSS), este programa estadístico informático que se usa en ciencias sociales, ha permitido trabajar con una gran base de datos recogida de los instrumentos cuantitativos expuestos con anterioridad y exponer un conjunto de tablas y gráficas que posteriormente se analizarán. Mientras que el otro cauce es la transformación de los datos cualitativos que se llevan a cabo a través de la propia transcripción de cada una de las entrevistas realizadas. Siguiendo a Garnique (2012) se llevo a cabo una serie de acciones planificadas tales como:

- Modificar las grabaciones, eliminando tiempos de la grabación que han sido interrumpidos.
- Transcribir las entrevistas y las anotaciones del diario del profesor.
- Depurar y seleccionar los datos.
- Su posterior codificación de datos y organización de los mismos en categorías.

En estas transcripciones, los participantes aparecen codificados con unas letras iniciales que están compuestas por una primera letra que hace referencia al nivel de participación del sujeto (ver apartado 5 del presente documento), una segunda letra que hace referencia al género del sujeto (H/M), una tercera letra que hace referencia a la labor que desempeña dentro del centro educativo, estas letras son adjudicadas a cada persona y en algunos casos se utilizan también números si coinciden las letras anteriores.

Y por último, la extracción y verificación de los datos, con otras palabras el análisis de los contenidos dispuestos, que consiste en la explicación a través de la interpretación del investigador. En esta fase, se lleva a cabo la conexión entre las distintas categorías, exponiendo la relación entre los datos y los objetivos de esta investigación. Esta fase embova a la conclusión e interpretación final de los resultados.

7.2 Categorías

Esta investigación está caracterizada por ser desarrollada a través del estudio de una muestra pequeña y muy seleccionada, como es el contexto de un centro bilingüe ordinario de la Comunidad de Madrid. A pesar de esto, la cantidad de información obtenida, determina la necesidad de definir un método de análisis que sea propicio para abarcar toda esta información e identificar las categorías a analizar. Siguiendo a Tojar (2006) se define el concepto de la siguiente manera: “las categorías pueden referirse a múltiples cuestiones (contextos, relaciones personales, sentimientos, procesos, diversas formas de interpretar un problema...)” (p. 290).

Tal como recoge Strauss (1987) la categorización que se realiza en esta investigación tiene un carácter abierto, esto significa que se ha llevado a cabo a través de un método inductivo, ya que se construyen las categorías a analizar, a partir de los datos observados.

Las categorías se han construido tras analizar los datos obtenidos del primer cuestionario sobre la percepción del profesorado ante la inclusión. Estas categorías fueron modificadas y orientadas al objeto de estudio durante la realización del guion de las entrevistas. Esta última modificación arrojó una serie de dimensiones teóricas que quedan recogidas en las siguientes categorías. Estas categorías primarias a su vez se subdividen en categorías más específicas, que fueron determinadas gracias a las anotaciones del diario del maestro.

Tabla 8

Relación de categorías

Categoría	Subcategorías
Alumnado	Conocimiento
Alumnado TEA	Escolarización
La Familia	La familia del alumnado frente al aula TEA/ La familia en relación a sus hijos.
Puesta en marcha del aula TEA	Formación inicial / Coordinación / Aula TEA
El centro educativo	Coordinación con las familias
Formación del profesorado	Percepción de su propia formación / Dificultad en su práctica docente

8. CUESTIONES ÉTICO-METODOLÓGICAS

En este punto expondré los criterios de rigor científico que presenta mi investigación para poder de este modo asegurar la fiabilidad de la misma. Tanto en el caso de los cuestionarios como en el de las entrevistas pedí la autorización verbal por parte de los participantes para realizar dicho contacto, les aseguraré el anonimato de su identidad, así como que los fines de estas pruebas serán científicos y que en ningún caso se utilizarán con otros objetivos que no se correspondan con la labor de investigación.

De esta manera se garantizará la omisión de la difusión de la información proporcionada por cualquiera de los instrumentos utilizados en esta investigación , así como de cualquier otro aspecto físico del participante que pueda identificarle. Poniendo la atención en los aspectos para obtener un apartado cuantitativo de calidad, se debe atender a tres principios: validez interna, validez externa y fiabilidad propios de la investigación positivista.

1. Validez interna:

En este aspecto lo entiendo como el criterio que verifica que se mide aquello que se dice medir. Podemos estar seguros de que mi investigación, al menos en cuanto a su apartado cuantitativo, cumple las expectativas propuestas, ya que tal aspecto se basa en la aplicación de un cuestionario ya validado.

2. Validez externa:

Este aspecto hace referencia a la posibilidad de generalización que presentan los datos obtenidos. En esta fase de la investigación todavía no nos podemos pronunciar sobre este asunto, ya que aún no sabemos el alcance que tendrá el cuestionario en la población a estudiar. No obstante, si todo va según lo previsto, este cuestionario será pasado a la totalidad de grupos participantes en el programa y por tanto, podremos extraer conclusiones que parecen permitir una generalización y extrapolación de los mismos.

3. Fiabilidad:

Este punto hace referencia a la estabilidad de los datos, es decir, si el cuestionario mide los mismos parámetros a lo largo del tiempo y con distintos grupos poblacionales. Sin duda podemos afirmar que tal punto se cumple ya que el cuestionario se focaliza en la comunidad educativa que está en contacto con el aula TEA en un centro ordinario, por lo tanto la única inestabilidad que puede presentar tal cuestionario es la conflictividad de entendimiento de algunos ítems, por lo que presté especial atención a este aspecto, algo que a priori también está salvaguardado debido a que en caso de duda los participantes pueden acceder al investigador de referencia para resolver cualquier tipo de duda.

En cuanto a los criterios de rigor científicos de la investigación cualitativa fue en Guba (1981) donde se enuncian los criterios de credibilidad en la investigación cualitativa. Estos fueron extendidos en nuestro país de la mano de Gimeno y Pérez (1985). Ahora presento los criterios desde esta óptica cualitativa:

1. Credibilidad:

Lo primero que hay que resaltar es que el contacto con los informantes es continuo, ya que comparto profesión y lugar de ejercicio de dicha profesión. Por otro lado, recopilar en un cuaderno de campo todos aquellos sucesos, situaciones y manifestaciones orales de los sujetos en este contexto educativo que considero importantes para la investigación es un instrumento muy potente para esta investigación.

Además las entrevistas son transcritas para respaldar los significados extraídos. Otro aspecto a tener en cuenta es la consideración de qué efectos generan en las informantes, el hecho de estar yo presente.

2. Transferibilidad:

Guba y Lincoln (1981) indican que se trata de valorar qué tanto se ajustan los resultados a otro tipo contextos similares. La transferibilidad a otros contextos es alta, gracias a la descripción del contexto de la investigación y de las características de las personas participantes. Por tanto la transferibilidad es alta ya que existe una gran posibilidad directa de similitud entre los contextos educativos. No obstante hay que tener en cuenta que duplicar o repetir esta situación social es complicado porque existen condiciones bajo las cuales se recogen los datos y pueden variar los hallazgos. (Castillo y Vásquez, 2003)

Como maestro encargado de esta investigación puedo realizar un análisis gracias a los participantes, que me otorgue numerosos datos descriptivos que puedan servir de ayuda a otros contextos de corte similar.

3. Dependencia:

En relación a este punto señalamos que para poder solventar el problema de la credibilidad y estabilidad de los datos se pueden utilizar diferentes métodos investigativos. En mi caso considero oportuno como ya he señalado, realizar entrevistas a diferentes miembros de la comunidad educativa . Además se realizará una observación no participante de manera continua durante todo el curso escolar.

4. Confirmabilidad:

El proceso de triangular los datos a través de diferentes técnicas nos permitiría tratar a estos como veraces. Por otro lado llevaré a cabo un cuaderno de campo en el que recoja las impresiones de los informantes, así como los planteamientos que a mí como investigador me han resultado interesantes de implantar. De esta manera podré evaluar la labor del investigador en todo el proceso de la investigación.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DATOS

Dar respuesta a los objetivos de esta investigación no hubiera sido posible de no realizar una reflexión pedagógica a partir de las entrevistas y cuestionarios que se desarrollan en el marco de esta investigación. De este conjunto de instrumentos se logra obtener una información valiosa para explicar el primer año de un aula TEA dentro de un centro ordinario, así como el conjunto de variables colindantes que afectan a dicho proceso.

A continuación me dispongo a explicar y desarrollar el análisis de los datos obtenidos durante la investigación.

1. PUESTA EN MARCHA DEL AULA TEA. PROCESO.

El artículo 13.3 del Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, establece la posibilidad de realizar procesos de escolarización preferente, en centros de Educación Infantil y Primaria, de alumnos que requieren una respuesta educativa singular o una especialización profesional de difícil generalización. Teniendo en cuenta lo citado con anterioridad la Consejería de Educación inició a partir del curso 2002/2003, con carácter experimental, un programa de escolarización preferente para este alumnado, el cual tiene que desarrollarse durante dos años en Escuelas de Educación Infantil y Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria. Esto queda recogido por la administración educativa en la Resolución de la Dirección General de Centros de 3/12/2002

Desde el curso 2017/2018 el C.E.I.P. Miguel de Cervantes de Collado Villalba ha iniciado un proceso para convertirse en un centro de atención preferente para alumnos que presentan TEA. Participando así en la puesta en marcha de experiencias y aprendizajes orientados a los alumnos con dicho trastorno.

Este proyecto surge tras la petición del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica del sector en colaboración con el Equipo Específico de AGD concretamente de la Dirección de Área Territorial de la zona oeste de la Comunidad de Madrid, tras detectar la necesidad de dar respuesta a un grupo de alumnos/as que presenta dificultades relacionadas con el TEA en la zona de Collado Villalba, Madrid.

El equipo de alteraciones graves del desarrollo junto con el equipo de orientación de la zona son los que determinan la escolarización de estos alumnos en un centro de integración preferente como el nuestro, después de haber realizado una evaluación psicopedagógica apropiada.

El C.E.I.P. Miguel de Cervantes presentaba las condiciones de centro para poder instaurar un aula TEA ya que cumplía los requisitos del “Documento marco para la puesta en funcionamiento de Escuelas Infantiles y Colegios de Escolarización preferente de alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo”, de la Dirección General de Centros Docentes, de 6 de Junio de 2003. Los requerimientos solicitados en el documento eran los siguientes:

- Las medidas de atención a la diversidad, que se desarrollaban dentro del Equipo Docente con ayuda del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica, daban respuesta a una actitud positiva hacia las necesidades educativas especiales del alumnado.
- Existen al menos tres alumnos que requieren el uso de esta tipología de aula.
- El centro está situado en una zona con al menos 50.000 habitantes.
- El centro presenta espacio disponible para la puesta en marcha del Aula TEA.

Además el proyecto de integración preferente de alumnado con TEA/TGD debe caracterizarse por:

- El alumno se encuentra escolarizado en el grupo correspondiente a su edad.
- El centro cuenta con un aula de apoyo para el alumnado con trastornos generalizados del desarrollo, así como de especialista cualificado en pedagogía terapéutica y en integración social.
- La jornada escolar de cada alumno se distribuye entre el espacio ordinario de aula y el aula TEA.

Tal como recoge el Documento marco para la puesta en funcionamiento de Escuelas Infantiles y Colegios de Escolarización preferente de alumnado con TGD, la puesta en marcha de este tipo de aulas presenta un carácter experimental por dos cursos. Entendiendo que no es adecuado tomar esta decisión sujeta a votaciones, la iniciación de este proyecto no se consensuó con ningún Órgano de Gobierno del centro (Equipo Directivo, Consejo Escolar o Claustro de Profesores).

Por todo ello, a partir de este año 2017/2018 este centro debe consolidar el proyecto y adaptarse a las circunstancias y características que irán apareciendo a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, durante este periodo deberá consolidarse como un centro de escolarización preferente para alumnado con TGD, en cuyo caso se estabilizarán en la plantilla los recursos personales.

El objetivo fundamental del aula TEA no es otro que dar respuesta educativa a los alumnos con dicha problemática. Con carácter flexible, la finalidad es llevar a cabo una adaptación de las enseñanzas curriculares y de los recursos organizativos. Sin dejar de trabajar los ámbitos y contenidos fundamentales de la Etapa de Educación Primaria, este proyecto permite la inclusión en el aula ordinaria, el fomento de la comunicación e interacción con sus compañeros, así como actitudes comportamentales correctas.

Una vez que se ha decidido instaurar un aula preferente dentro de un centro educativo ordinario, se realizan varias acciones como son el curso de formación inicial sobre TEA, una sesión inicial del equipo directivo con el equipo específico de alteraciones graves del desarrollo, posteriormente una sesión informativa al claustro sobre la concreción de este proyecto, después el trabajo gira entorno a la dotación de recursos y organización del aula TEA para dar una respuesta adaptada a las necesidades del alumnado TEA, otras de las acciones son la determinación y construcción de ciertos planes de trabajo tales como: el plan de patios, plan de actuación como centro preferente y señalización con claves visuales del centro. Y por último la realización del proceso de evaluación del proyecto. (Anexo V).

A continuación se especifican estas acciones.

1.1 Formación inicial

Previo al establecimiento del aula TEA y a su puesta en funcionamiento, el equipo docente requiere de una formación inicial que propone el centro territorial en innovación y formación en este caso de la zona oeste. Este curso de formación es realizado a principio de curso (del 4 de septiembre al 11 de septiembre) previo al inicio del curso escolar.

Este curso denominado “Las aulas TGD en los centros de educación infantil y primaria, presenta un carga horaria de 25 horas de las cuales, 12 son horas presenciales. Este curso se imparte por un conjunto de profesionales tales como un maestro experimentado de un aula TGD, la orientadora del equipo específico de alteraciones graves del desarrollo, un especialista en perturbaciones de la audición y del lenguaje y un director de un centro preferente TEA.

Respectivamente este equipo de profesionales trabajará una serie de contenidos tales como la acción en el aula, conocimiento del equipo específico como apoyo para el centro de escolarización preferente, materiales y metodologías para trabajar el lenguaje y la lectoescritura y la organización de un centro con un aula TDG.

En definitiva el curso de formación inicial, a través de una metodología basada en exposiciones teórico-prácticas que fomentan el desarrollo de actividades creativas para el profesorado, intenta desarrollar una serie de objetivos que se acercan a:

- Proporcionar nociones básicas sobre la naturaleza y características de los alumnos con trastornos generales del desarrollo.
- Facilitar a formación en actitudes y valores a tener en cuenta con personas con dicho trastorno.
- Dotar de estrategias y herramientas prácticas de intervención educativa.
- Fomentar el conocimiento de los trastornos generales del desarrollo.

En un primer momento esta formación inicial se percibía con una actitud negativa frente a su propia imposición, puesto que implicaba trabajo fuera del horario laboral.

- **MM2:** “Se impuso y bueno hubo que elegir un horario, era obligatorio y además era fuera de mi horario escolar y bueno hubo mucha polémica también”.
- **MMPT:** “Todos por obligación”.
- **PMED:** “Claro, yo entiendo que es porque es algo impuesto, es algo impuesto. Entonces a ver si tu vas a un centro que tiene un proyecto bilingüe cuando tu piensas ir allí sabes a lo que vas y sabes con lo que te vas a encontrar. Entonces cuando tu estás en un centro, de pronto empiezas a ser o especializarte en algo, pues a lo mejor hay gente que no contaba con ello cuando ha venido aquí a trabajar. Entonces es algo que de pronto es impuesto en el centro”

Dicho esto, el discurso del profesorado asegura la necesidad de realizar esta tipología de formación inicial para todo el profesorado. Se justifica esta necesidad por un lado por la satisfacción que se ha ido observado a lo largo del curso por la utilidad que ha proporcionado y por otro lado es necesario que lo realicen todo el profesorado ya que cualquier profesor está expuesto a compartir en determinados momentos un mismo espacio con el alumno TEA.

- **MMI1:** “Yo creo que es un curso para todos obviamente, yo creo que es como una señal de identidad del centro, es un centro preferente igual que es un centro bilingüe al final es una formación que tenemos que tener todos los maestros”
- **MMP:** “Cuando llego el niño yo ya sabía donde le iba a poner, porque le iba a poner, que iba a tener su mesa, ¿sabes? Tenía... ya había reducido mi lenguaje para hablar con él, ya me había acostumbrado a hacer frases cortas que el necesita. Un poco te prepararás y te entrenas. Tener esa formación básica previa a la llegada del niño es la bomba, es muy bueno”

Gracias a esta formación inicial la gran mayoría de profesionales han podido superar los miedos iniciales producidos por el desconocimiento de la problemática.

- **MMP:** “Entonces para mí la noticia fue un shock, pero como a continuación me explicaron que iba a ver un curso de formación y la formación que estamos recibiendo es tan buena, o sea verdaderamente la gente que viene a las ponencias es tan buena y a aprendido tantísimo”.

1.2 Coordinación

Dentro de nuestro contexto educativo, la coordinación docente hace referencia al conjunto de medidas orientadas a facilitar y mejorar el proceso de adquisición de las competencias de una titulación por parte de sus estudiantes (Parra et al., 2011).

El desarrollo psicoevolutivo del alumnado en general y su propio aprendizaje está estrechamente ligado al conjunto de experiencias en las que el alumno participa junto a otro grupo social. Trabajar bajo un clima adecuado y entornos naturales es la mejora práctica para enseñar habilidades funcionales, fomentar la capacidad del alumnado para generalizar lo que aprenden y aplicarlo a otra situación e inducir la participación. Por tanto todos los entornos del centro (baño, comedor, patio, salidas ...) son contextos significativos de aprendizaje y deben estar debidamente preparados para el aprendizaje del alumnado. Es por esto fundamental la coordinación conjunta del equipo de orientación, equipo de apoyo, equipo docente que imparte docencia al alumnado para determinar las actuaciones concretas para cada alumno en base a las necesidades individuales.

Cuando un alumno TEA se incorpora a un centro preferente, la adaptación comienza tras observar su nivel de funcionamiento en los diferentes entornos, previo a la observación del informe de evaluación psicopedagógica y en caso de que la tenga, su adaptación curricular individual correspondiente. Tras conocer los antecedentes de esta tipología de alumnado se presta al alumnado unos tiempos mínimos de permanencia en el aula de referencia, que se irán incrementando, ya que hay ciertas rutinas que el alumnado TEA pueda compartir con su aula de referencia tales como las entradas y salidas, filas del patio, desayuno o comedor. Con el tiempo se desarrolla un plan específico para que todo el alumnado TEA realice a modo de asamblea la anticipación de todas aquellas actividades que se van a trabajar durante el día. Gracias a estos primeros momentos en el aula de referencia se determinan las necesidades de apoyo a través de la observación y coordinación del tutor y equipo de apoyo en el contexto del aula y otros entornos del centro.

Esta coordinación debe proporcionar todas las ayudas necesarias para que se incorporen y participen de manera adecuada en las actividades con sus compañeros. Tales ayudas no solo hacen referencia al equipo de apoyo específico del aula TEA (PT e IS) si no a la concreción y establecimiento de pautas de actuación de formar que cualquier profesional sepa cómo actuar. Asimismo, es clave que las características del aula se adapten a las necesidades del alumno.

1.3 Organización del aula TEA

La ubicación del aula condiciona la organización y participación del alumnado en la vida del centro. Es importante que su localización este en una zona accesible y bien situada en relación con las otras aulas. Igualmente, ha de reunir unas condiciones mínimas en cuanto a dimensiones, luminosidad y acústica, evitando zonas ruidosas y con distracciones visuales.

Siguiendo la cultura del centro, es decir aplicando el criterio que se utilice por etapas, una de las actividades primordiales a la hora de poner en funcionamiento el aula TEA es dotar a este de una identificación a través de un nombre. El nombre del aula favorece una referencia común evitando de esta manera la posibilidad de etiquetar. Así, todo el alumnado y el profesorado puede referirse a ella de forma ágil y sin hablar de aula TEA. Asimismo, poner nombre al aula facilita que el alumno con TEA puede referirse a ella tanto verbalmente como con el uso de claves visuales, especialmente en educación infantil. Esta organización del aula TEA se ve sustentada por una serie de recursos tales como los espaciales, personales, materiales y metodológicos. Un correcto uso y selección de los distintos recursos permiten que la organización del aula TEA se adapte mejor a las necesidades del alumnado.

1.3.1 Recursos espaciales

Teniendo en cuenta dos de los criterios fundamentales del aula como son el funcional (para qué) y el criterio de relevancia (qué queremos destacar) es fundamental acondicionar y ambientar el aula con pintura, suelos, paneles, corchos, cortinas, adornos adecuadas evitando la sobrecarga sensorial y favoreciendo de esta manera un ambiente cálido y relajado.

Es fundamental dentro de la organización del aula TEA llevara cabo un cuidado específico en el orden, la disposición de los materiales y la definición precisa de los espacios. La estructuración espacial en “zonas” es clave. El concepto “zona” dentro del aula TEA es muy similar al concepto “rincones” que se utiliza en las aulas de Educación Infantil. Según las autoras Laguía y Vidal (2008) los rincones de actividad “facilitan a los niños y niñas la posibilidad de hacer cosas, a nivel individual y en pequeños grupos; al mismo tiempo, incitan a la reflexión sobre qué están haciendo: se juega, se investiga, se explora, es posible curiosar” (p. 17).

Las zonas son imprescindibles para favorecer en nuestro alumnado TEA su capacidad de comunicarse, su propia autonomía, la comprensión de la realidad y su planificación personal e iniciativa sociocomunicativa. Esta tipología de alumnado en numerables ocasiones aparecen signos de frustración, para solucionar este sentimiento es necesario realizar actividades de anticipación que se desarrollarán en una zona concreta.

Las zonas que se han desarrollado en el aula TEA tiene un carácter de multifunción, en ellas se han desarrollado actividades y rutinas que van desde la rutina de trabajo, rutinas de ir al baño hasta rutinas de desayuno.

Esta propuesta de zonas es decisión del personal que trabaja dentro del aula TEA, concretamente del pedagogo terapéutico y del integrador social. Es interesante que las decisiones se tomen en función de la edad de los alumnos así como del nivel cognitivo y de funcionamiento de los mismos. En este aula concreto se ha desarrollado las siguientes zonas:

- Zona de información y planificación

En esta zona se realizan todas aquellas actividades cuyo objetivo es desarrollar encuentros de saludo y despedida, anticipación de las actividades que se van a realizar a lo largo del día, preparación de posibles cambios. Está formada por un mural lleno de apoyo visual (muy similar a la que encontramos en cualquier asamblea de un aula de Educación Infantil). Además esta zona cuenta con una alfombra y un banco para que los niños realicen esta actividad con mayor comodidad y aprovechemos a trabajar otras actitudes como es la corporal. En definitiva es un espacio en el que los alumnos podrán consultar sus horarios, sus posibles cambios y las fechas más significativas de su actividad.

- Zona de trabajo

Es en esta zona donde se realizan actividades que van a mejorar las competencias académicas del alumnado TEA. Está organizada en un conjunto de mesas en las que se disponen 6 sillas a utilizar por el alumnado TEA y los profesionales del aula. Esta disposición circular goza de opciones para trabajar de manera individual y colectiva. Cerca de este espacio se dispone de mobiliario en el que se almacenan los distintos materiales de uso común en la escuela. Estas bandejas presentan claves visuales informativas de su contenido para favorecer la funcionalidad y su accesibilidad den los momentos que se requiera.

- Zona de informática

Habitualmente la zona de informática queda situada cerca del espacio de trabajo, puesto que en la gran mayoría de casos cuenta con una pizarra digital que ayuda al trabajo que se realiza en la zona anteriormente explicada. Puesto que en este caso no se cuenta con la dotación material de una pizarra digital, la zona de informática queda relevada a un espacio diferente. En esta zona se localiza el ordenador, la impresora, la plastificadora y los distintos recursos informáticos. Esta zona es más utilizada por el personal del aula TEA para la construcción de materiales como pictogramas o cuentos adaptados.

- Zona de Juego o de ocio.

Como el propio nombre indica, está dedicada al juego. Un juego que se utiliza como recursos metodológica para aprender distintas conductas y actitudes de la vida diaria del alumnado en cuestión. En ella se realizan juegos de mesa, manipulativos y didácticos. En definitiva es una zona para desarrollar juego simbólico que sirva de utilidad para la vida cotidiana del alumnado. En este caso cuenta con todo una gran variedad de juguetes que explicaré en el siguiente apartado denominado “recursos materiales”.

- Zona de biblioteca.

En este caso la zona de biblioteca es el espacio que divide la zona de trabajo con la zona de planificación. Esta división se lleva a cabo a través de una estantería donde quedan recogidos y organizados según la etapa educativa, un conjunto de materiales de lectura tales como: cuentos, novelas, recursos bibliográficos etc.. o materiales plásticos que van a utilizar en la mesa de trabajo.

- Zona de aseo

Con el objetivo de llevara cabo una enseñanza y consolidación de las habilidades de autonomía básica, se dispone de una zona de aseo que presenta un inodoro, toallero, escobillero, dos lavabos en dos alturas diferentes y un mueble donde guardar objetos personales de higiene de cada uno de los alumnos.

- Zona de intercambio socio-comunicativo.

Es un espacio cuyo objetivo primordial es el desarrollo de habilidades de comprensión y expresión socioemocional y resolución de conflictos interpersonales. Esta zona cuenta con una alfombra y un gran mural diseñado en forma de semáforo que se utiliza para la realización y identificación del grado de corrección de las distintas acciones cotidianas que realiza el alumnado a lo largo del día. Como por ejemplo, no pegar, no morder, no gritar o cruzar cuando el semáforo de peatones esta en verde. Concretamente encontramos varias zonas que están destinadas a conseguir las habilidades socio-comunicativas: zona de semáforo o zona de emociones.

1.3.2 Recursos materiales

En relación a los recursos materiales de los que se nutre la actividad educativa dentro de aula TEA es necesario señalar que con anterioridad de realizar la dotación de materiales, el Servicio de la Unidad de Programas Educativos de la Dirección de Área Territorial de la Comunidad de Madrid zona Oeste se encarga de mandar una circular al centro educativo preferente para alumnos TEA en la que se indica que para proceder a la entrega del equipamiento informático que acompaña a las nuevas aulas TEA es necesario reenviar un documento el cual trata de identificar el aula y hacer un croquis sencillo en el que se indique dónde se va a ubicar el ordenador y la impresora, si hay tomas eléctricas y de datos o es necesario ponerlas, si hay algún elemento estructural que pueda dificultar la instalación o cualquier otro dato de interés para poner en marcha el Aula TEA.

Lo que se pretende es que la empresa que tiene que intervenir sepan si pueden entregar ya el material o es necesario realizar una instalación previa de infraestructura de red.

En definitiva se debe cumplimentar un documento donde se realice un croquis con las dimensiones, ubicación de puertas, ventanas, calefacción, tabiques, columnas y otros elementos de interés para la instalación de la red de datos y canaletas en paredes. Indicar la ubicación del punto de red MIES en el aula en caso de existir.

Desde la Dirección General de Infraestructuras y Servicios (en adelante, DGIS) se enviará un ordenador y una red en caso de no existir. Mientras que el centro deberá comprar el equipamiento informático (Hardware) con cargo al dinero que la DAT disponen en la transferencia recibida. La dotación económica que el centro educativo a recibido por parte de la dirección de área territorial para comprar el equipamiento informático como por ejemplo la impresora es de 1500€.

Con fecha propuesta, antes de iniciar el curso, y como fecha real de entrega el 17/07/2017 se hace entrega al centro de dos lotes de material. Estos dos lotes hacen referencia al conocimiento de si mismo (TGD) y el lote número 2 al conocimiento del entorno (TGD). (Anexo VI).

- El lote número 1 está compuesto por:
 - Está formado por una cocina tienda: El mueble es de aglomerado de madera. Por una parte se encuentra la tienda y por otro la cocina.
 - Juego de utensilios de comedor, accesorios de peluquería y medicina
 - Muñecos sexuados con su rasgos étnicos (muñeca europea y muñeco africano)
 - Vehículos, balones de colores que reproducen el estilo “pictograma das expresiones faciales (sorprendido, descontento, triste, feliz..), juego de plantillas de expresiones, dado de emociones.

- El lote número 2 está compuesto por:
 - Juegos de bloques lógicos, de plástico, dados de atributos, de regletas CUISENAIRE de plástico, rompecabezas, de cartas de fotografías con emociones, de elementos de clasificación, construcciones y de piezas de plástico formadas por tornillos y tuercas.
 - Puzzles de madera con fotografías de animales, de cara de niños y cuentos clásicos.
 - Semáforo sonido, se utiliza para medir el sonido y controlar los decibelios.
 - Reloj visual. Incluye 5 frontales de plástico para personalizar.
 - Tapiz con el clásico juego de escaleras y serpientes. Viene acompañado de un dado y fichas.

Por otro lado desde al dirección de infraestructuras y servicios de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid se manda con fecha de 10/07/2017 la siguiente dotación:

- | | |
|---|--|
| • Armario de puertas ciegas. | • Espejo de pared. |
| • Estantería de madera con trasera. | • Sillón de profesor. |
| • Estantería móvil con gaveta plástica. | • Mesa de informática dos plazas. |
| • Encerado vitrificado. | • Pupitre bipersonal para alumnos de 5-7 años. |
| • Tablero de corcho. | • Pupitre unipersonal talla 2. |
| • Percha con 8 ganchos. | • Pupitre unipersonal talla 3. |

Es necesario señalar que desde la DAT Oeste de la Comunidad de Madrid con fecha **13/09/2017** al colegio público de la Comunidad de Madrid le entregan un tapiz para el suelo y una impresora multifunción. (En estos momentos aún no había llegado el ordenador, por tanto de poco sirve la impresora). Fue el **31/10/2017** cuando se realiza un envío de materiales para la puesta en marcha del servicio de internet en el ordenador del aula TEA. Dentro de este suministro encontramos una red de datos para puesto de usuario de hasta 30 metros con una toma de datos y dos eléctricas, un cable UTP (70 unidades), una canaleta de 20x30 (25 unidades) y un latiguillo (dos unidades). Todo este material es el necesario para dotar a un aula de recursos online a través de Internet.

Por último toda esta dotación de materiales finaliza con la comprobación de que dicho material ha sido entregado en el aula TEA correspondiente. Para ello se realiza una ficha de remisión de equipamiento para comprobar que la dotación se ha llevado a cabo y está completada con sus unidades justificadas. Es el equipo directivo quien comprueba esta información y da visto bueno al envío.

Frente a esta situación los profesionales mantienen un discurso que gira en torno a la necesidad de preparar el aula TEA con anterioridad, en cuanto a sus recursos materiales y recursos espaciales. De tal

manera que una vez que el curso escolar de comienzo, también pueda dar comienzo el trabajo dentro del aula TEA con normalidad. De esta manera evitaríamos posibles improvisaciones por parte del profesorado y confusiones estructurales y de adquisición de rutinas por parte del alumnado TEA.

- **MMPT:** “Pues el primer día que te encuentras con un, con un aula sin nada prácticamente, con cuatro cajoneras que las has hecho rincones, y demás. Pues tiras hasta de dibujitos, tiras de dibujitos, vas poniendo la secuencia...”
- **MMPT:** Pues nada yo vine el día 1, y el día 1 estaban en obras todavía. El día 8 si empiezan los niños el día 8, el día 7 estaban acabando. Y entonces el 7 por la tarde pues dije me vengo por la tarde.
- **PMIS:** “Pues cuando llegue el 1 de Septiembre 2 de septiembre no había ni aula, estaba en obras, cuando llegue el 8 estaban terminando de poner muebles todavía no teníamos casi ni sillas, en esa primera semana tuvimos mobiliario que se fue organizando pues cogiendo un mueble de la biblioteca, otro mueble de aquí otro mueble de allá, y nos mandaron material pero luego pues a los 15 días o tres semanas, material de juguetes y demás... Hubo una dotación económica y con esa dotación económica nosotras pedimos al colegio material, pinturas, lápices, más de trabajo en mesa y manualidades y cosas así...”
- **PHC:** era un aula que estaba más o menos vacío, me refiero que no, no se daban clase ni nada y entonces decidieron modificar ese aula, de hecho se cerró una puerta, se abrió en otro lado otra puerta, se hizo un baño y bueno y se dedicó todo para estos niños autistas.... la puerta que esta ahora no es la original, estaba como a dos metros hacia un lado, la cerraron para poder hacer el baño por el tema de las bajantes”
- **PMED:** El material ha llegado un poquito más tarde, el material didáctico y el ordenador por ejemplo también ha llegado más tarde. Pero el mobiliario estaba todo. Nos pegamos una pechada a mover muebles y a colocarlo todo por la tarde y tal, pero en principio estaba todo en marcha. Y limpio también la verdad, les dio tiempo muy bien a limpiar la verdad.

En definitiva el grupo de profesionales demanda la necesidad de dotar de material al aula TEA con mayor anticipación, en contraposición coinciden en que ese material es adecuado y suficiente para llevar a cabo la práctica docente.

- **PMIS:** A ver.... Nos han dado bastante material, yo echo de menos una pizarra digital por ejemplo, porque ellos son muy visuales y creo que, que trabajarían muy bien de esa manera. Pero la verdad es que la dotación está bastante bien.

Tal como recoge Tortosa (2004) las pizarras digitales y en general las tecnologías de la información y comunicación son fundamentales para mejorar la calidad de vida del alumnado que presenta discapacidad.

Para este colectivo es una de las pocas opciones que tienen para acceder al currículum escolar, posibilitar la comunicación y facilitar la integración social y laboral.

- **PMED:** A mi me parece que está bien, yo pediría una pizarra digital para el aula. Creo que es lo que le falta a ese aula.

1.3.3 Recursos Personales

En este apartado se requiere la subdivisión del mismo en dos subapartados. Un primer subapartado relacionado con algunas de las acciones reales que realizan los profesionales del entorno del aula TEA y por otro lado un segundo subapartado que aparece el discurso dirigido hacia la necesidad de aumentar los recursos personales, para garantizar una mayor inclusión del alumno TEA dentro de su aula ordinaria.

En un primer momento tras conocer la noticia que el próximo curso escolar se iba a desarrollar un proyecto TEA, y que por tanto el centro se convertiría en un centro preferente para alumnado TEA, el profesorado en general mostro reticencia y algo d miedo a la hora de afrontar el siguiente curso.

- **PMIS:** “había en un principio una reticencia a tener alumnos del aula TEA por parte de los tutores, que yo creo que es un problema mas de desconocimiento de lo que significa tener un alumno TEA en el aula, que por no querer tener a alumnos con este tipo de características”.

Pero un vez que ha ido pasando el curso, y se han ido observando las acciones reales que debe hacer cada profesional, se han ido dando cuenta que la satisfacción de los resultados compensa en gran medida frente al esfuerzo y trabajo que supone la practica docente con el alumnado TEA.

Como se observa en el siguiente diagrama de sectores, existe un porcentaje de docentes que una vez iniciado el proyecto TEA, se sienten motivados por su labor docente con esta tipología de alumnado.



Figura 2. Me siento motivado al enseñar a alumnos con necesidades educativas especiales.

Este diagrama muestra un gran porcentaje de profesionales que están motivados por el trabajo con alumnado con necesidad educativas especiales, aunque si es cierto que se observa un porcentaje de desmotivación. La causa de esta desmotivación gira en torno a la no observación de resultados inmediatos en el aprendizaje de este alumnado.

- **PMIS:** “Pues se ha dado un poco de todo, ha habido gente que empezó el curso con mucha ilusión pero al no ver una gran evolución se ha ido desinflando, y a empezado a desconectar un poco a desengancharse un poco del trabajo específico con el niño que están en su aula y luego ha habido gente que ha empezado con mucho miedo que estaba muy reticente y a medida que ha pasado el curso se ha ido motivando y ahora está trabajando fenomenal con los niños”.

En relación a las actividades concretas, o funciones de cada uno del personal que está en contacto con el alumnado TEA con carácter diario podemos encontrar las siguientes acciones:

La entrevista realizada permite afirmar que la integradora social realiza una función encaminada hacia el control de normas, conductas, coger rutinas.. todo el tema de salir al baño bien, comidas. Además la integradora social realiza una acción con componente educativo.

- **PMIS:** “Si también tengo componente educativo, por ejemplo hay un alumno que está en primaria que ya tiene lecto-escritura, yo le adapto los libros, se los pongo en mayúscula, le explico contenidos que el no comprende en un momento dado, le apoyo con otros materiales o incluso en algún momento hacemos un trabajo paralelo del que está realizando sus compañeros”.

En relación al trabajo de la PT, se centra por un lado en reforzar las áreas curriculares de matemáticas y lengua, centrándose en la comunicación oral, más que en la comunicación escrita.

- **MMPT:** Comunicación oral pues eso con cosas significativas, tarjetas con dibujos. Para ampliar vocabulario pues todo lo hacemos con tarjetas, porque tienen muy poco vocabulario. Pues entonces lee la tarjeta con el dibujo y bueno y eso me permitirá que escriba, me permite que escriba frases, porque ya reconoce ya palabras con significado.

Pero fundamentalmente el trabajo de la PT va orientado a las habilidades sociales, a su capacidad de desarrollarse en su vida cotidiana a través de una comunicación fluida.

- **MMPT:** Tienes que hacer en plan que tenga sentido para ellos. Entonces, además de fichas pues les meto habilidades sociales, emociones...

Por su parte el equipo directivo presenta la función general de llevar a cabo la organización de las coordinaciones entre los profesionales.

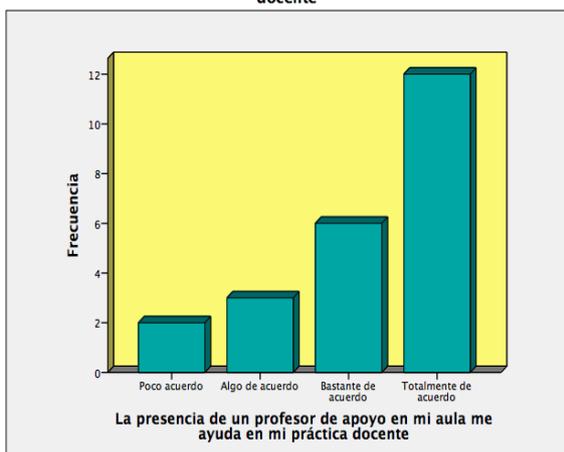
- **PMED:** “Pues en la organización de la coordinación fundamentalmente junto con el jefe de estudios. Cualquier reunión que hacemos si viene la orientadora del equipo específico, pues coordinarlo a todos los especialistas y organizar esas reuniones. Con las familias si que es cierto se encarga, bueno con el equipo de orientación y el equipo específico si que coordinamos las reuniones, pero con las familias normalmente son solo los tutores los que hablan”.

En cuanto al personal laboral su intervención con el alumnado TEA, sigue la misma dirección que con cualquier otro niño. De esta manera se encarga de acompañar al alumnado en los diferentes traslados dentro del centro escolar.

- **PHC:** “yo intervengo cuando viene a lo mejor el papá y viene antes de la hora de salida del colegio y entonces pues tengo que ir como conserje tengo que ir a por el niño y acompañarle hasta entregárselo a los padres... igual que si fuera un niño que no fuese autista”.

Por otro lado, el segundo subpartado dirigido hacia el discurso de la necesidad de tener la presencia de un mayor recurso personal, para poder dar una respuesta más adaptada a las necesidades de este tipo de alumnado. Este discurso puede verse reflejado en los siguientes diagramas de barras que muestran el alto porcentaje de acuerdo que tiene el profesorado frente a: la presencia de un profesor de apoyo en el aula y la necesidad de esta presencia prestar una atención a la diversidad adecuada.

La presencia de un profesor de apoyo en mi aula me ayuda en mi práctica docente



Una atención adecuada de la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes, además del profesor referencia.

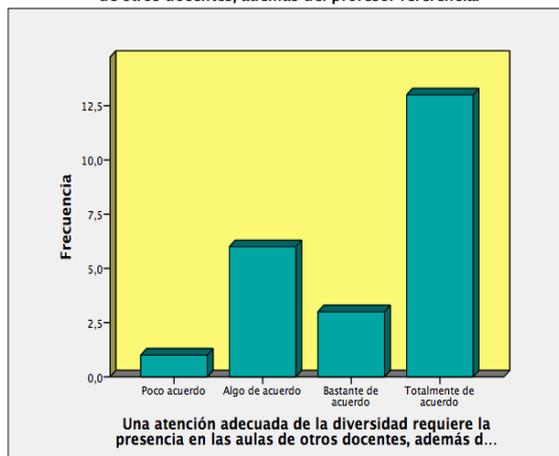


Figura 3. La presencia de un profesor de apoyo en mi aula me ayuda en mi práctica docente.

Figura 4. Una atención adecuada a la diversidad requiere de la presencia en las aulas de otros docentes, además del profesor de referencia

En definitiva, el grupo de docentes solicita para desarrollar una labor docente más inclusiva y ajustada a las necesidades del alumnado, mayores recursos, concretamente recursos personales.

- **MMI1:** “no es posible porque faltan recursos en los coles, entonces al final si no tienes la atención necesaria a la problemática que tienes en el aula, no estamos hablando verdaderamente de escuelas inclusivas”
- **MMI2:** “Con ratios menores, para empezar ratios menores, recursos personales, integrador en cada clase de infantil que tenga uno, un integrador por clase o sea es que con eso se haría la de dios...”
- **MMP:** “Pero desde mi punto de vista es súper complicado porque no tenemos recursos, yo creo que faltan recursos humanos sobretodo y que para hacer este trabajo de inclusión necesitaríamos más apoyos en el aula”.

Por último y en relación a los recursos personales, se produce una casuística especial. La normativa expuesta en el marco teórico expresa que tras *“La evaluación positiva al terminar la fase experimental supondrá la consideración estable como centro de escolarización preferente para alumnado con TGD, en cuyo caso se estabilizarán en la plantilla los recursos personales”*, la realidad de esta afirmación es que la plantilla del centro en gran medida está formada por personal de carácter interino, y por tanto es complicado que se produzca lo anteriormente citado.

1.3.4 Recursos Metodológicos

Los recursos metodológicos que se han utilizado en este aula TEA han servido como base del proceso de enseñanza aprendizaje del aula y están basados en una serie de principios que expongo a continuación.

La enseñanza que se ha llevado a cabo en este aula tiene un carácter dirigido, es decir un método de enseñanza directo, en la que el docente cuida mucho la estructura de la actividad. Es por tanto el profesor quien dirige al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de tareas que presentan instrucciones muy claras. Para ello se ayuda del establecimiento de rutinas de manera que facilite la anticipación de las actividades a realizar.

- **MMPT:** “yo creo que estos niños necesitan mucha estructuración espacial-temporal y llegan al aula y para ellos es una liberación. Encontrarse un sitio donde este estructurado, donde sepan que va a pasar, más o menos que van a trabajar, pueden trabajar la a, la o, pero que saben que van a trabajar, que van a hacer lengua, que van a hacer matemática pues para ellos es una liberación de decir, bueno un sitio donde se que voy a hacer”.

La presentación del aprendizaje se fracciona en pequeño pasos para facilitar su entendimiento. Además estos aprendizajes parten de los intereses del alumno teniendo en cuenta sus propias necesidades y la priorización de los objetivos a alcanzar. La consecución de un nuevo aprendizaje, debe afianzarse en el aprendizaje anterior.

Este aprendizaje se caracteriza por ser un aprendizaje sin error, se debe poner énfasis en el éxito, ya que el fracaso les conduce a un aislamiento. Es por esto necesario utilizar reforzadores lo suficientemente poderosos para mantener la motivación del alumno.

Más concretamente el profesorado que forma parte del aula TEA lleva a cabo unas acciones tales como:

- Utilizar diferentes pautas que facilite la comprensión del mundo que les rodea como por ejemplo:
 - Claves visuales a modo de pictogramas en las que se transmite un concepto a través de una imagen y dos palabras, una de ellas en inglés y otra en castellano. Utilización de agendas y paneles con pictogramas donde queda recogido la secuenciación de actividades a realizar y premios a conseguir, fotos o palabras escritas. Estas claves visuales en ocasiones van acompañadas de explicaciones verbales que contienen la palabra que se muestra en la clave visual o palabras que el alumnado entienda.
 - Colores con carácter identificativo, gracias a ellos cada niño se identifica con un color que tendrá en su mesa, en las bandejas para guardar su trabajo, en las agendas personales...)
- Generalización intencionada de los aprendizajes adquiridos, facilitando su utilización en contextos análogos, reforzando la consecución de los aprendizajes en su ambiente natural.
- Fomentar el lenguaje a través de técnicas como la enseñanza incidental, imitación, ayudas verbales y refuerzo. Otra de las técnicas concretas utilizadas son técnicas de relajación y autoinstrucciones, con el objetivo de eliminar las fobias, el miedo o la ansiedad. Con el objetivo de modificar la conducta del alumnado y facilitar así la autorregulación se emplean sistemas de facilitación tales como Feedback correctivo, inducción e imitación Inmediata.
- Otras acciones están dirigidas a la consecución de hábitos de autonomía personal, para ello se utilizan un conjunto de estrategias como el moldeado, las aproximaciones sucesivas o el encadenamiento hacia atrás. Este aprendizaje de conductas sociales adecuadas en ocasiones es necesario utilizar la observación modelos y la puesta en práctica de los mismos. Para ello utilizaremos técnicas conductuales como la guía física o la dramatización de situaciones que prestarán atención a la expresión y comprensión de los estados emocionales propios y ajenos, enfatizando cuando estamos tristes, contentos o enfadados.
- Otro de los principios tratados en este aula TEA hace referencia al tratado del aprendizaje en contextos naturales que facilite un aprendizaje funcional. En relación a este ambiente o contexto del aula decir que es estructurado y predecible, de esta manera se facilita la no dispersión del alumnado. Como se ha explicado con anterioridad el aula estará organizado por rincones para facilitar lo anteriormente citado.

- En relación al acto de comunicación entre docente y alumnado se emplean sistemas específicos de comunicación oral, SAAC (sistemas pictográficos (ARASAAC), PECS y método de comunicación total de Scheaffer), explicados con anterioridad. Además se utiliza en ocasiones el sistemas bimodal que faciliten su comprensión y expresión lingüística. En este sentido se recoge en las entrevistas lo siguiente. **MMPT:** “Pues a ver para comunicar lo hacemos con PEC, intercambio de tarjetas, hemos empezado con la famosa galleta y además hace el signo de galleta y le das la galleta. Él te pone el pictograma de galleta en la mano y tú le das la galleta.... Si... hago comunicación total que llaman. Y ahora estamos con el quiero galletas, hemos metido dos galletas y entonces se hace quiero galletas (añade gesto)”

En definitiva este conjunto de principios metodológicos tiene el objetivo de ofrecer al niño oportunidades para poder elegir, fomentar la toma de decisiones y su capacidad para comunicar sus pensamientos.

1.4 Programación del aula de apoyo: Programación por rutinas.

Tras exponer los diferentes principios metodológicos que se han llevado a cabo en este aula TEA, se expresa un método de trabajo claramente diferenciado que ha facilitado el proceso de enseñanza-aprendizaje a este alumnado TEA.

Una vez que las zonas de trabajo están definidas, los recursos materiales disponibles y definidos claramente los principios metodológicos, se concretan las programaciones didácticas. En el ámbito educativo la programación es el proceso por el cual, partiendo del currículo oficial y de las decisiones adoptadas en el Proyecto Educativo, cada maestro elabora un proyecto que de un modo adecuado y sistemático describe el trabajo que va a llevar a cabo con el alumnado en función de unas metas específicas.

Por tanto se puede definir la programación como una especie de boceto anticipado de la acción docente-discente que expresa y sintetiza todos los trazos necesarios que permitan configurar secuencialmente la marcha eficaz del proceso de enseñanza-aprendizaje (Lebrero, 2002).

La promoción del aprendizaje, la participación del alumnado TEA, promover un clima de tolerancia y respeto, potenciar la coordinación de todos los profesionales partícipes en la respuesta educativa al alumnado con TEA, establecimiento de directrices para colaborar con las familias o la selección de los recursos materiales son las finalidades que muestra esta programación del aula de apoyo.

La programación, entonces, se contextualiza según las necesidades concretas de cada alumno. De esta manera los objetivos y contenidos tienen que responder a las necesidades curriculares específicas de este alumnado, y están relacionadas con:

- Facilitar el desarrollo e la competencia comunicativa y del lenguaje
- Favorecer la adaptación personal a los distintos contextos.
- Favorecer el desarrollo de habilidades socio-emocionales.
- Desarrollar estrategias de resolución de problemas.
- Facilitar el desarrollo de las habilidades de inserción en el medio físico y social a través del conocimiento del medio escolar.

Como se expresaba con anterioridad, dentro de esta programación queda recogido el método de trabajo, que se dispone a explicar a continuación.

Programación por rutinas

El proceso de enseñanza dentro del aula TEA gana eficacia cuando está ligada a las rutinas, ya que estas son una estructura de funcionamiento que permite diseñar una secuencia de actividades que van ocurriendo a lo largo de la jornada escolar. De esta manera facilitan al alumnado TEA la comprensión de lo que tiene que hacer, de cómo lo debe hacer, cuánto tiempo invertirá en la tarea, para qué realiza esa tarea. Es así como se aumenta su nivel de comprensión de la tarea, su autonomía, interés y éxito en la ejecución de las tareas.

Las rutinas que se llevan a cabo en el aula TEA se aproximan a las expuestas por Doblas y Montes (2009): actividades de entrada, acogida, reencuentro y despedida. Durante estas rutinas, el alumnado TEA se encuentra con los profesionales implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del aula TEA (PT e IS). Más concretamente y con carácter más personalizado se lleva a cabo las siguientes rutinas:

- Rutina de entrada. Con actividades tales como colgar su propia ropa y su mochila en la zona de perchero.
- Rutina del saludo. De la puerta siempre van al rincón de información y planificación para decir hola o para tapar que han hecho y ver que les toca en ese momento.
- Rutina de organizar las actividades en la agenda. Cogen un pictograma de esperar y guardan su turno. En este momento se hace hincapié en las actividades que van a realizar a lo largo del día y los colocan en su línea del tiempo.
- Rutina de trabajo de mesa. En su mesa desarrollamos todo lo que van a hacer durante la sesión. Lo van siguiendo mediante flechas de su color identificativo.
- Rutina de despedida Al despedirse se ponen su ropa y se ponen en fila.

Llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje guiado por rutinas, en el caso el alumnado TEA, presenta muchos beneficios a la hora de adquirir el aprendizaje. De esta manera, cuando un alumno comienza su andadura en el aprendizaje, uno de los primeros objetivos del personal docente es que adquiriera estas rutinas.

- **PMIS:** “Hay algún niño que ha venido sin haber estado escolarizado nunca, entonces en un principio lo que hay que hacer es que se acostumbre al aula, a sus compañeros, que aprenda a estar sentado, que comprenda cual son las rutinas, que las acepte, que se relacione bien con el resto de los compañeros”.

Estas rutinas siempre tienen que tener un sentido y una organización, deben ser rígidas para que el alumnado las adquiera con mayor facilidad y las reproduzca con éxito. Entonces las rutinas facilitan al alumnado con TEA una mayor organización temporal y les permite secuenciar las actividades que van a realizar a lo largo del día.

- **MMPT:** “A ver pues, yo hay una cosa que siempre hago pues son las rutinas de la asamblea, las rutinas de la asamblea se las saben. Las organizo con canciones y con una secuencia. Primero decimos hola, luego ponemos el día de la semana, ya ponemos la fecha, ya ponemos el calendario. Son las rutinas de todos los días. Y luego normalmente los llevo a la mesa de trabajo. En la mesa de trabajo podemos trabajar o muchas veces no. Pero en la mesa de trabajo les organizo lo que van a hacer conmigo con pictogramas más pequeños”.
- **PMIS:** “Pues es fundamental, lo primero que hacemos al entrar en clase es las asambleas, es una asamblea muy rutinaria muy establecida que a ellos le da seguridad y que les va a anticipar todo lo que vamos a hacer a lo largo del día, entonces trabajamos en que día estamos, en que mes, cantamos una canción específica siempre la misma para cada día de la semana para el mes, para la estación del año. Cantamos la canción del saludo, nos saludamos todos, nos llamamos por nuestro nombre, cogemos unas tarjetas específicas para saludar, unos pictogramas, unos pictogramas sabiendo que tenemos que esperar a otros compañeros que realicen su horario y cada uno de ellos hacen el horario del día cogiendo pictogramas secuenciándolo en una tira de colores, cada uno tiene un color asignado.”... “Hay una especie de mural donde hay tiras horizontales de diferentes colores, cada niño tiene asignado un color a la izquierda hay una estrella, porque es el aula estrella, con su foto y su nombre porque ellos no se reconocen, tienen que aprender a reconocerse a sí mismos y reconocer su nombre y entonces ahí les vamos indicando que es lo que van a hacer a lo largo del día ellos van cogiendo el pictograma de lo que van a hacer y lo van colocando siempre de izquierda a derecha para ir asociándolo a la lectura a la lectoescritura”

Además de la realización de estas rutinas, a lo largo de la jornada escolar se llevan a cabo una serie de actividades que fomentaran al aprendizaje del alumnado TEA:

- Actividades individualizadas que respondan a las dificultades específicas del trastorno de cada alumno.
- Actividades en grupo que responden a dificultades comunes.
- Actividades para el trabajo de las habilidades sociales en otros entornos, como salidas de conocimiento y desenvolvimiento en su medio cercano (actividades extraescolares y complementarias).
- Actividades adecuadas al nivel de exigencia propio de la edad, que sean significativas y faciliten la normalización de su vida diaria.

Por tanto, la programación se trabajará no solo dentro del aula de apoyo sino en distintos contextos escolares como el baño, comedor, patio o aula de referencia. Para ello se tiene en cuenta la coordinación y organización de los períodos de integración con compañeros de su edad en las distintas áreas curriculares: música, psicomotricidad, educación física, plástica.

1.5 Evaluación del proyecto

Durante la puesta en marcha del aula TEA dentro de un centro ordinario y de la acción de los distintos miembros profesionales que participan en el proyecto se lleva a cabo una serie de cuestionarios (Cuestionarios de valoración proceso atención preferente de primer año) a los distintos usuarios del proceso (EOEP y Equipo Directivo) además de la propia valoración del orientador del Equipo de AGD, que valoran de manera conjunta los indicadores de dicho cuestionario con el objetivo de ir evaluando el asentamiento del aula TEA.

Además de la realización de este conjunto de cuestionarios en el centro es necesario crear una Comisión Específica de Centro Preferente para el seguimiento del Proyecto de Centro Preferente. Esta comisión deberá tener una periodicidad trimestral y deberían estar representados por un miembro al menos: el equipo directivo, el equipo docente, equipo de apoyo, apoyos especializados y red de orientación. Las funciones de esta Comisión se concretan en el siguiente apartado.

La composición de la comisión deberá contar con; un representante del equipo Directivo., representante del Equipo docente (tutores y especialistas), personal de apoyo (PT y/o AL), personal de apoyo especializado (PT/AL y TSIS) y red de orientación: Equipo de orientación de Educación Primaria, Departamento de Orientación y Equipo Especifico de Alteraciones Graves del Desarrollo.

En relación a los objetivos de esta comisión son las siguientes:

- Coordinar e impulsar la elaboración del Proyecto de Centro Preferente (distribución de tareas, tiempos, puesta en común y difusión)
- Potenciar la inclusión de este proyecto y sus objetivos en los documentos de centro: PEC, programaciones didácticas, proyecto de acción tutorial (PAT), reglamento de régimen interno.
- Dar a conocer a la comunidad educativa las implicaciones que tiene el proyecto de manera que se tienda a una corresponsabilización (conocer el aula de apoyo, charlas de sensibilización del alumnado con trastorno del espectro autista, colaborar en las actuaciones de acogida...)
- Promover la apertura, participación y aceptación del Proyecto entre las familias.
- Evaluar los ajustes que se han ido introduciendo en los distintos entornos del centro
 - Ajustes metodológicos en la dinámica del aula de referencia (mayor estructuración, rutinas, actitud directiva pero flexible, información visual, aprendizaje sin error...)
 - Ajustes en metodologías de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales , grupos cooperativos, círculo de amigos etc..) en el aula de referencia, patio y otros entornos.
 - Ajustes en los espacios del centro y en las distintas actividades que se organicen (planificación de los recreos, actividades complementarias y planificación de actividades generales de centro) para favorecer la inclusión y la convivencia de este alumnado.
- Revisar los modelos de coordinación entre profesionales (lugar de reunión, tiempo de reunión, orden del día, recogida de acuerdos, incorporación de las decisiones a las prácticas educativas..)
- Revisar el uso de los espacios y recursos: organización espacial del centro, ubicación del aula de apoyo en función de la evolución del alumnado, señalización de los distintos espacios del centro.
- Planificar y coordinar la evaluación del proyecto elaborando instrumentos para ello y recogiendo datos que permitan elaborar propuestas de mejora.

En definitiva esta comisión de seguimiento debe valorar y revisar trimestralmente la puesta en marcha y el desarrollo de dicho Proyecto educativo. Además tendrá mucha importancia durante el primer año en la toma de las medidas necesarias para su mejorar el Proyecto.

La guía de los centros de escolarización preferente para alumnado con trastornos generalizados del desarrollo en la Comunidad de Madrid, recoge que:

La evaluación debe realizarse a través del Servicio de la Unidad de Programas Educativos y del Servicio de Inspección Educativa, que supervisarán e informarán a la Dirección General de Centros Docentes y contará también con el informe que el propio centro y el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica elaborarán al final de cada curso escolar (Dirección General de Centros Docentes, 2007, p. 297)

Es así como tras finalizar este proyecto, el Equipo Especifico de AGD realiza un procedimiento de valoración teniendo en cuenta la evolución del proyecto. Es al final de curso cuando se realiza la evaluación con la participación de todos los implicados en el desarrollo del proyecto (Dirección del centro, equipo de apoyo, orientadores) que queda reflejado en un documento con propuesta de mejora.

Este proceso de evaluación del Proyecto de Escolarización de Centro Preferente, concebida y practicada por la comunidad escolar, debe ser un proceso de análisis, reflexión y apoyo a la mejora de dicho proyecto y a la del proceso de enseñanza-aprendizaje en su globalidad. También esta la guía refleja que:

En este proceso contamos con el protocolo de evaluación establecido por la Administración que permite tener una visión del desarrollo de esta actuación educativa en el conjunto de los centros, en base a los mismos parámetros. El protocolo enmarca los aspectos a evaluar y favorece la recogida de la información y el contraste entre distintos proyecto (Dirección General de Centros Docentes, 2007, p. 298).

La evaluación del proyecto para su mejora, permite hacer un balance exhaustivo del conjunto de aspectos implicados en el proyecto. Es así como el objetivo fundamental es la valoración del proyecto como diseño, como práctica y como vertiente de resultados. A continuación realizo algunas preguntas básicas que pueden orientar la configuración de esta proceso de evaluación del proyecto de escolarización preferente TEA:

- **¿Cómo evaluar?**

“Recoger y seleccionar información para la evaluación exige una reflexión previa sobre los instrumentos que mejor se adecuan.” (González y Pérez, 2004, p. 13)

La evaluación se llevará a cabo a través de los instrumentos elaborados por el centro (como pueden ser cuestionarios, entrevistas, diarios). Teniendo en cuenta que los destinatarios de esta evaluación son tanto los profesionales docentes, como los no docentes y las familias.

- **¿Cuándo evaluar?**

“La evaluación es una parte integrante de los proyectos, no algo añadido al final” (Santos Guerra, 1993, p.23)

Es por tanto que la evaluación debe ser entendida como un proceso continuo de ajuste y mejora de la practica educativa. Como he señalada con anterioridad este proceso, concluye con una evaluación final al término del curso en la que se valora los resultados y se recogen las propuestas de mejorar a realizar, con el compromiso real de ser incorporadas al inicio del próximo curso.

- **¿Para qué evaluar?**

“La finalidad principal de la evaluación es la regulación tanto de las dificultades y los errores del alumnado, como del proceso de enseñanza” (San Martí, 2007, p. 23).

La evaluación nos ha de servir para reajustar la respuesta educativa, en función de las necesidades del alumnado TEA y del contexto educativo en el que se desarrolla su proceso de enseñanza-aprendizaje.

- **¿Qué evaluar?**

“Los procesos de evaluación tienen por objeto tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos mismos de enseñanza” (González y Pérez, 2004, p. 6).

Las dimensiones que debemos valorar giran en torno a la estructura organizativa del centro, la estructura de coordinación interna del profesorado, la formación del docente implicado en el entorno de un centro de escolarización preferente, la colaboración de las familias en el entorno escolar, la participación de los iguales, la respuesta especializada al alumnado con TEA y por último las actuaciones con otros servicios.

- **¿Quiénes evalúan?**

“En el aula todos evalúan y regulan, el profesorado y los compañeros, pero la evaluación más importante es la que realiza el propio alumno” (San Martí, 2007, p. 77).

Es necesaria la participación de todos los implicados para la realización de la evaluación final del Proyecto. Es así como el equipo directivo, apoyo especializado, equipo docente, equipo de orientación, apoyos del centro, claustro, personal no docente y familias deben estar implicados en dicha evaluación.

1.6 Posibles mejoras

Antes de comentar el siguiente epígrafe, se hace necesario señalar que en este proceso que se lleva a cabo para instaurar un aula TEA en un centro ordinario, es interesante llevar a cabo un plan de actuación de comedor, tal como recoge

Los problemas con la alimentación requiere de una intervención específica y la puesta en marcha de programas y estrategias concretas para evitar tanto su cronificación como las posibles consecuencias adversas en el estado nutricional del niño (Martos, Llorente, González, Ayuda y Freire, 2009, p. 65.)

En este plan es donde queden registrados los modelos de intervención (normas), la intervención concreta con los alumnos y la documentación que requiera el proceso de alimentación de estos niños. Esta intervención debe tener el objetivo de superar problemáticas alimenticias de los niños TEA, estas problemáticas quedan señaladas en Baratas, Hernando, Mata y Villalba (s.f) y son:

- Alteración del ritmo de la comida
- Negativa a comer solidos
- Variedad de alimentos extremadamente limitada
- Marcadores rituales
- Problemas conductuales
- Conducta de pica (ingieren todo tipo de sustancias)

La realidad es que la variabilidad de problemáticas en estos niños es extensa, pero una intervención educativa estructurada y adecuada puede solventar problemáticas de su vida familiar tales como una celebración familiar, una excursión o un viaje.

Además otro de los planteamientos de gran necesidad es el plan de sensibilización sobre la discapacidad a todos los docentes, familias y alumnado. En definitiva, concienciar a la comunidad educativa sobre los trastornos generales del desarrollo. Actuaciones que debe recoger este plan son la selección de videos que se puedan utilizar en la acción tutorial del docente, trípticos informativos que puedan mandarse a las familias o actividades el día del autismo o asperger en la que el resto del alumnado se vea implicado.

Se considera importante y conveniente, que teniendo en cuenta las necesidades comunicativas de esta tipología de alumnado, desde el aula de apoyo también se realice una programación específica donde se recojan objetivos y contenidos referidos a comunicación, adquisición del lenguaje y uso de sistemas aumentativos/alternativos de comunicación, cuando sea necesario. Así como una programación específica de objetivos sociales a trabajar, fundamentalmente, en el entorno del patio y comedor.

2. EL ALUMNADO.

En este epígrafe se analiza el punto de partida de los alumnos cuyo compañero es alumno TEA. A la hora de analizar el punto de partida en cuanto a conocimiento en relación al autismo, aula preferente, utilización de métodos de comunicación visual etc... El discurso del alumnado gira en torno a un desconocimiento profundo sobre esta temática. De esta forma el docente debe tener en cuenta que también se debe trabajar en este primer año del aula TEA con los alumnos que no están diagnosticados como tal. La comodidad, respeto y aprendizaje del alumnado TEA están supeditados al trabajo que realicemos con el resto del alumnado.

Los niños son muy curiosos por naturaleza, y el docente es el encargado de alimentar esta curiosidad en muchos momentos. Uno de estos momentos debe ser el conocimiento del aula de referencia, como se ha observado los niños hacen preguntas sobre que es aquella aula que tiene un nombre especial y que ellos no pueden entrar. Esta idea es la que muestra el siguiente gráfico, donde se puede observar como un gran porcentaje de alumnos les encantaría visitar alguna vez el aula preferente.



Figura 5. Me encantaría ir alguna vez al aula Estrella (TEA) a aprender

La realidad de esta investigación ha demostrado que el alumnado en general desconoce el aula de apoyo, de ahí esa gran motivación por ir alguna vez a conocer este aula. Además un porcentaje considerable tampoco conocen el método de comunicación PECS que se utiliza con el alumnado TEA y que ellos mismos observan, pero que no entienden puesto que nadie se lo ha explicado.

Tabla 9

Conozco que es el aula Estrella (TEA)

Conozco qué es el aula Estrella (TEA).				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada	24	50,0	50,0	50,0
Poco	15	31,3	31,3	81,3
Algo	2	4,2	4,2	85,4
Mucho	7	14,6	14,6	100,0
Total	48	100,0	100,0	

En esta tabla se observa la idea expuesta, de un total de 48 alumnos 39 no conocen o creen conocer poco el aula TEA. Con este dato contundente se observa que desde los ojos de estos niños, el aula TEA es algo “raro”, algo distinto. Es necesario normalizar este tipo de concepciones en el alumnado.

Tabla 10

Se que son los pictogramas

Sé que son los pictogramas.				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada	14	29,2	29,2	29,2
Poco	7	14,6	14,6	43,8
Algo	9	18,8	18,8	62,5
Mucho	18	37,5	37,5	100,0
Total	48	100,0	100,0	

Mientras que en esta se ve como al menos el 50% de los participantes muestra desconocimiento del sistema de comunicación a través de pictogramas.

En definitiva es fundamental aprovechar la motivación y curiosidad de los niños por aprender y desarrollar una actuación dentro del aula con el alumnado en general, donde se normalice y se expliquen estos conceptos que tan confusos son para ellos. Una ayuda para trabajar este tipo de conceptos son la educación en valores, gracias a esto conseguiremos que el alumnado entienda porque con este alumnado TEA se trabaja de cierta manera, utilizando diferentes espacios y diferentes sistemas de comunicación.

- **MMI1:** “Yo creo que al final lo que tenemos que trabajar son el trabajo en valores, si no tiene valores un poco, pues o las emociones ¿no? Tenemos que saber trabajar por las emociones”

Esta tarea no debe ser única del profesorado, sino que también desde casa el alumno debe recibir esos mensajes normalizadores que hagan entender la casuística y la realidad que el está viviendo en el colegio. Lógicamente esto debe estar coordinado con el colegio y ambos deben mostrar una misma línea de actuación. La realidad que se ha observado es que desde casa se prefiere no hablar del tema autismo.

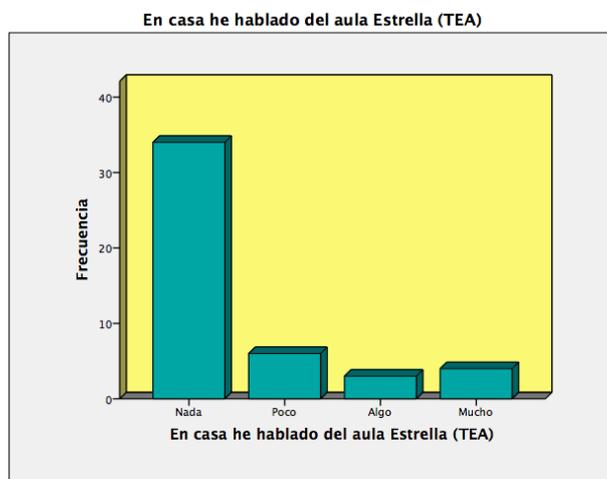


Figura 6. En casa he hablado del aula Estrella (TEA)

En la entrevista a la familia se observa que en pocas ocasiones el hijo/hija habla del alumno con autismo. Por tanto en el entorno familiar entre adulto y alumno no se trata lo relacionado con el aula TEA.

- **FHCA:** muy pocas veces, alguna ocasión en particular pues si: (sujeto autista) hoy tal.... pues ha estado un poco más nervioso.

3. ALUMNADO TEA

En el siguiente apartado se analiza por un lado todo lo relacionado con la escolarización de un alumnado TEA dentro de un centro ordinario. Y por otro lado como se siente el alumno TEA dentro de su grupo ordinario.

3.1 Escolarización

En relación a la escolarización del alumnado y teniendo en cuenta las condiciones expuestas en el apartado 3.8 del presente documento me pongo en disposición de explicar cómo es el proceso que se sigue para escolarizar a un alumnado TEA en un centro preferente TEA.

Estos datos son arrojados de las entrevistas realizadas con el Equipo de Orientación del Colegio y con una de las familias cuyo hijo está escolarizado en este centro preferente.

En un primer momento debe ser el maestro que se encuentre con el alumno en cuestión quien debe detectar una conducta anómala del alumno. Una vez detectada algunas diferencias conductuales o cognitivas en relación al resto de la clase se realizan las medidas previas para intentar atender sus necesidades, es decir las medidas generales y ordinarias expuestas en el apartado 2.2 del presente documento. En caso de no ser suficiente, se inicia con la elaboración de un protocolo de diagnóstico, que junto con la evaluación a través de la observación de aula y con el expediente en el cual se recogen observaciones del alumno en su proceso de escolarización se realiza una evaluación de posibles dificultades.

Tal como recoge la ORDEN 1910/2015, de 18 de junio, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula la adaptación de los modelos de los documentos básicos de evaluación a la enseñanza básica obligatoria, en centros de Educación Especial y aulas de Educación Especial en centros ordinarios de la Comunidad de Madrid:

En el expediente académico figurarán, además, el número de identificación del alumno, el número y la fecha de matrícula, el grado de consecución de los objetivos y competencias de su adaptación curricular significativa, los datos de interés del proceso educativo y las medidas de apoyo y de acceso. Al expediente académico se adjuntará, en todo caso, la documentación que a continuación se relaciona:

- a) Informes psicopedagógicos y médicos.
- b) Informe de orientación escolar a la finalización de la Enseñanza Básica Obligatoria.
- c) Informe final de la Enseñanza Básica Obligatoria.
- d) Cualquier otra documentación académica relevante “

En caso de detectar que es un alumno con trastorno del espectro autista, debemos determinar el nivel de apoyo que requiere ese alumno. Como se ha expuesto con anterioridad existen tres niveles de apoyo para alumnos TEA o alumnos con trastornos generales del desarrollo:

- ❖ Nivel 1: Centro ordinario con apoyos
- ❖ Nivel 2: Centro ordinario con apoyos específicos: Aula TEA
- ❖ Nivel 3: Centro de Educación Especial.

A la hora de elegir el nivel de apoyo correspondiente a las necesidades del alumno siempre se intentara normalizar su situación lo más posible.

Con el fin de diagnosticar, estudiar, tratar los distintos trastornos mentales y determinar si un alumno es de necesidades educativas especiales (ACNEE) el orientador utilizará los siguientes manuales:

- Manual americano de diagnóstico (DSM-5).
- Manual europeo de diagnóstico (CIE-10). (Esperando el CIE-11).
- Manual español (CIE-10-ES).

En caso de presentar dudas ante el diagnóstico, el orientador del CEIP deberá ponerse en contacto con el equipo específico de alteraciones graves del desarrollo (AGD) que con un test denominado A-DOS (de precio elevado) determinará si es un alumno TEA.

En el momento que determinamos que el alumno es de tipo ACNEE se realiza un dictamen, entendiendo este como un documento interno del EOEP que se traslada desde el CEIP a la unidad de programas para gestionar su resolución y dar el visto bueno. De este último paso se encarga el servicio de inspección educativa (SIE). Una vez resuelto el trámite, esa resolución es devuelta al CEIP para determinar la problemática. No suele revocar la decisión del EOEP y AGD pero es un proceso lento.

Para la escolarización de un alumno TEA en un centro educativo preferente en alumnos TEA, el orientador deberá derivar el caso en la comisión específica del TEA de la Comunidad de Madrid, que es una comisión de escolarización que controla las aulas TEA de la Comunidad de Madrid y que está íntimamente relacionada con la inspección educativa.

3.2 Emociones

La observación constante del profesorado así como la información recogida en el diario del profesor arrojan datos muy positivos en relación a la emoción que el alumno presenta. En esta misma línea, la familia asegura que su hijo está muy feliz y que juega a imitar al profesorado. Por tanto se observa una gran conexión con el profesorado.

Por otro lado la relación emocional que presenta con sus compañeros es escasa. Sus intereses son próximos a los de alumnos de menor edad y, es por esto, que se observa su predilección por jugar con niños de necesidades educativas especiales.

Por último, el aula TEA para él es un lugar cuyo clima es propicio para sus necesidades, se muestra impaciente por ir al aula. Muestra una actitud de posesión del aula, al dirigirse a la misma como “mi aula”, se siente cómodo.

4. FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

En esta investigación se ha podido observar que un gran porcentaje de los participantes afirman que tras terminar su formación y haber pasado por todos los ciclos de formación que conocemos dentro del sistema educativo español, tienen la sensación clara de no haber adquirido las competencias, ni las habilidades y destrezas para desempeñar su actividad profesional en relación a la educación de niños con necesidades educativas especiales.

En relación a la afirmación detallada anteriormente, en el cuestionario se preguntaba sobre la preparación del profesorado frente a la diversidad obteniendo unas frecuencias muy equilibradas, lo cual nos permite afirmar que existen dudas sobre la preparación del profesorado para impartir clase a los alumnos con necesidades educativas especiales, tal como se muestra en el siguiente gráfico de barras.

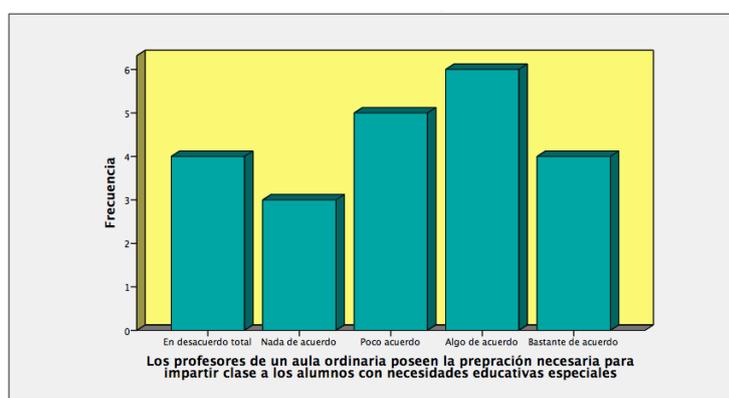


Figura 7. Los profesores de un aula ordinaria poseen la preparación necesaria para impartir clase a los alumnos con necesidades educativas especiales

Tras la duda sobre el nivel de preparación del cuerpo de docente en general, se analiza la propia percepción del docente frente a su formación. Los datos vuelven a arrojar disparidad de opiniones, aunque la media nos permite observar una ligera tendencia hacia una actitud positiva y participativa frente a la formación del profesorado en relación a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Como se ve en la siguiente tabla, son pocos los casos que muestra una afirmación total frente a la realización de formación permanente.

Tabla 11

Realizo formación permanente relacionada con la problemática de mis alumnos con necesidades educativas especiales

Realizo formación permanente relacionada con la problemática de mis alumnos con NEE.				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
En desacuerdo total	1	4,3	4,3	4,3
Nada de acuerdo	3	13,0	13,0	17,4
Poco acuerdo	6	26,1	26,1	43,5
Algo de acuerdo	5	21,7	21,7	65,2
Bastante de acuerdo	5	21,7	21,7	87,0
Totalmente de acuerdo	3	13,0	13,0	100,0
Total	23	100,0	100,0	

Tal como recoge Camargo, Calvo, Franco, Vergara, Londoño, y Zapata (2004)

La formación permanente (o capacitación) del docente debe entenderse como un proceso de actualización que le posibilita realizar su práctica pedagógica y profesional de una manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales en que se inscribe y a las poblaciones que atiende (p. 81).

Por tanto esta formación es fundamental para dar una respuesta educativa adaptada a las necesidades de todo el alumnado y más concretamente del alumnado con necesidades educativas especiales.

Debido a la presencia de profesionales que no realizan una formación permanente en relación a los alumnos con necesidades educativas especiales, se produce un alto porcentaje de profesionales que tienen una gran dificultad a la hora de preparar tareas adaptadas a esta tipología de alumnado. Es por esto necesario llevar a cabo una formación permanente que nos permita dar esa respuesta adecuada y por tanto, tener una mayor seguridad en nuestra labor docente. En el siguiente gráfico se puede observar la dificultad que tiene el profesorado a la hora de adaptar las actividades.

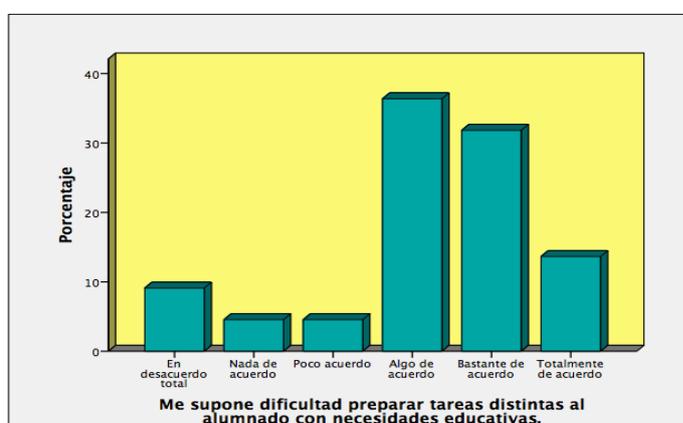


Figura 8. Me supone dificultad preparar tareas distintas al alumnado con necesidades educativas

Este discurso está sustentado a través de la información obtenida de las entrevistas al preguntar sobre esta temática. Los participantes afirman no haber recibido una formación adecuada en la universidad y muestran la necesidad de formarnos con carácter permanente. Esta formación debe estar generalizada al centro puesto que cualquier docente puede estar en contacto con alumnos con necesidades educativas especiales, más concretamente con alumnados TEA. Para ello el docente debe esforzarse por mantener una actitud positiva frente a la formación y obtener una forma de vida profesional que contemple la formación continua. Esta afirmación queda reforzada por las siguientes intervenciones:

- **MMI1:** “tenemos que hacer una formación permanente, un maestro siempre tiene que estar activo, leer, reciclarse y bueno yo creo que al final hacer una máster yo creo que te da más conocimientos”.
- **PMIS:** “Debería ser algo general del centro, primero porque todos nos tenemos que dar cuenta de cómo son estos niños van a pasar por todos los cursos, aunque, aunque vayan a pasar por otros cursos en otros años van a tener un contacto directo con ellos en el pasillos, comedor en los patios. Todo el mundo debería saber cómo trabajar con ellos, como hablar, como comunicarse y hay gente que no es consciente de esa necesidad ni tiene interés en ello..”
- **MMPT:** “Es que la formación del profesorado es duro. Porque lo tienes que hacer todo a coste de tu tiempo personal”.
- **MMP:** “Entonces cuando verdaderamente te encuentras en el problema es como que necesito herramientas, lo ideal por supuesto sería que esto fuese una formación pero incluso de carrera. O sea que no tengas que hacerte un máster o tener que hacerte por tu cuenta... que verdaderamente fuera una formación obligatoria”.
- **MMP:** “Entonces yo creo que es sobre todo la actitud, la concienciación del profesorado de la responsabilidad que tienen en su profesión, porque creo que hay muchísimas gente que eso no lo entiende, o sea que no, es que no estamos, no estas cogiendo patatas, estas formando niños”.

Por lo tanto y coincidiendo con la siguiente afirmación:

- **PMED:** “Lo ideal sería formarse mucho más de lo que nos hemos formado porque la formación que nos han dado ha sido completamente insuficiente. Este es un mundo muy amplio y mucha, mucha cosa que aprender aquí”.

La realidad es que el aprendizaje significativo para el docente no proviene de su formación en exclusiva si no que se ha realizado en el hacer, cuando el docente se encuentra con un reto real, un problema o una casuística distinta a lo normal. Es importante que aparezca la necesidad que tiene el profesorado de aprender de otros y con otros, es fundamental aprender por la observación y ayudándose del dialogo coordinado del profesorado.

Una de las posibles soluciones que encontramos ante esta problemática es la utilización del debate. El debate es una metodología muy potente, que actualmente se encuentra perjudicada en nuestro sistema educativo español. Hattie (2012) en su obra *Visible Learning* asegura que la metodología basada en el debate es altamente potente para el alumnado y el profesorado.

Por un lado el debate en los alumnos permite evaluar la adquisición de conocimiento a través de su capacidad para argumentar, por otro lado el debate entre profesionales de la educación fomentará la coordinación y mejorará la calidad del sistema educativo.

En definitiva, es el trabajo cooperativo del maestro con ayuda del debate y la comunicación una de las herramientas más eficaces para mejorar la calidad educativa en España. Es cierto que en las numerables entrevistas he podido comprobar que los maestros afirman carecer de tiempo para la realización de reuniones de coordinación, donde puedan exponer ideas o trabajar cooperativamente. Esta limitación detiene el trabajo cooperativo y en consecuencia dar esa calidad al sistema educativo.

Es por tanto necesario atender a lo que la propia investigación personal e investigaciones pedagógicas arroja, que es la necesidad de cambiar el sistema de formación que reciben los futuros maestros en las escuelas de magisterio, esta universidad debe estar actualizada al momento educativo actual.

5. EL CENTRO EDUCATIVO Y LA FAMILIA DEL ALUMNADO TEA.

Tal como se refleja en epígrafes anteriores, la coordinación escuela familia es fundamental para el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje de esta tipología de alumnado.

- **MMI1:** “A ver yo creo que para que esto funcione tiene que haber coordinación familia y escuela si no, no tiene sentido”.
- **MMI2:** “A ver eso es.... Lo más importante, pero no porque sea TEA, estamos en lo mismo. No porque sea TEA y yo si que normalizado, es igual. Las familias tienen que apoyar lo que se hace en la escuela y tiene que haber una continuidad en las casa. Es más debía ser la escuela una continuidad de la casa”.

La coordinación de las familias no es sencilla. En ocasiones el diagnóstico de este trastorno no es entendida por parte de la familia. Entonces desde la escuela se hace aun más difícil esta coordinación.

- **MMPT:** No todos tienen la misma implicación y el mismo reconocimiento de la problemática. Porque hay gente que se enfrenta a esta problemática no queriéndola enfrentar... O que todas estas pautas que me haces son tonterías porque mi niño no las necesita...Yo creo que lo más problemático es la gente que no quiere, no quiere, quiere solamente que le hables de normalidad.

A lo largo de este primer curso en la que una aula TEA es instaurada en un centro ordinario, los profesionales del mismo han realizado decisiones importantes para la coordinación con las familias. En primer lugar han generado un canal de comunicación ajustado a su etapa ya que han utilizado una agenda sencilla, donde las familias puedan comunicarse con los docentes, además se establece una persona de referencia en la coordinación de la familia para que estas puedan dirigirse con mayor confianza a una única persona que es la que gestiona posteriormente todo lo relacionado con la coordinación (fechas de reunión, problemática a solucionar, dudas...).

- **MMI1:** “Tenemos una agenda de comunicación familia-clase para que el niño también pueda comunicar lo que ha hecho, eso le ayuda mucho por ejemplo en la asamblea ... él tiene su agenda de comunicación y cuanta a lo mejor lo que ha hecho esta tarde”.

Por otro lado, una de las actuaciones que más genera esta unión y relación entre el centro educativo y las familias son las reuniones personales. Estas se han repetido durante todo el curso dentro del centro ordinario y en horario lectivo. Es por esto que a principio de curso se define la temporalización de las reuniones. A modo general, deben asegurarse las siguientes reuniones:

- Reunión de inicio de curso con todas las familias del alumnado TEA, el equipo de apoyo, la orientación, tutores y representantes del equipo directivo. El objetivo principal de esta reunión fue el conocimiento mutuo, la presentación e información del programa y desarrollo del curso.
- Reunión de equipo docente con cada familia, se ha realizado al menos una vez al trimestre con el objetivo de analizar la evolución y el progreso. Además se consensua la propuesta de mejora y el trabajo a realizar fuera del centro ordinario.
- Diariamente a través del canal de comunicación (en algunos casos agenda, en otros casos e-mail) se acuerda como va a funcionar este medio de comunicación y entre que personas se va a usar.

El objetivo fundamental de estas reuniones no es otro que mantener una información fluida de la forma de trabajo del colegio y unir posturas para que esa misma actuación se lleve a cabo en casa. El discurso de los profesionales se fundamenta en la utilización del mismo método de comunicación: los pictogramas.

- **MM1:** “La familia que la verdad que siempre en las reuniones que tenemos, le explicas un poco el método de comunicación que vamos a tener, pues lo suyo es utilizar el mismo sistema de pictos”
- **MMI2:** “En casa se debería trabajar con pictos, porque ya el año pasado ya trabajan en el de educación especial se trabajaban con pictos”.

En todas estas reuniones se procura que el aula de referencia asista y participe. Así como el propio Equipo Directivo. La presencia de todo el equipo docente, o de la gran parte del mismo muestra a las familias una gran implicación del docente en la problemática de sus hijos.

- **MMP:** Hemos estado todo el equipo docente no solamente tutor y profesor de lengua ya matemáticas, si no las especialistas del aula TEA, dirección.. o sea hemos estado todos los docentes que trabajamos con el niño y ahí pues nos hemos puesto de acuerdo en cosas, conductuales sobre todo como: ¿qué podemos hacer para reforzarle?
- **FHCA:** los tutores, estaban algunos profesores especialistas, y los padres evidentemente. La mayoría de los padres prácticamente... si, también estuvo la PT que era la que iba a coordinar un poco el aula TEA y la integradora social no llego a estar por motivos extraordinarios..

En definitiva, la coordinación con las familias debe ser fundamental en el proceso de aprendizaje. Tal como recoge Domínguez (2010) “Esta relación se convierte hoy en día en un pilar muy fuerte para la eficacia y respuestas positivas del desarrollo educativo y personal del alumnos/as” (p. 1).

- **PMIS:** “Cuando se trabaja de manera coordinada y hay dialogo con la familia las cosas van muchísimo mejor”

6. LA FAMILIA Y EL AULA TEA

En el epígrafe anterior se muestra la importancia de coordinarse con el alumnado TEA. A continuación el punto de mira se sitúa frente a qué situación toma el resto de las familias frente a la puesta en marcha del aula TEA en el centro ordinario donde recibe la educación sus hijos/as.

Por un lado, desde el centro educativo, se realiza una primera conexión informativa con las familias. En todas las reuniones iniciales con las familias, cuyos hijos tienen un alumno TEA de compañero, el equipo directivo se presenta e informar de manera sencilla sobre el novedoso proyecto que se va a llevar a cabo.

- **PMED:** “Si al principio la primera vez que vienen sí, les enseñamos el cole, les contamos un poquito del proyecto. Con el resto de las familias también al principio de curso, en las reuniones de padres, nos pasamos el equipo directivo y estuvimos contando, también acuérdate, que teníamos un aula, que estrenábamos un aula TEA y también lo comunicamos a todo el mundo”.
- **FHCA:** “pero vamos que iba a suponer que iban a venir alumnos, la información básica era que iban a venir alumnos con estas características, con trastorno del espectro autista, y que probablemente iban a ir aumentando ese número durante el curso escolar y que dentro de lo que es el aula, pues iban a hacer actividades adaptadas a ellos y que en la medida de lo posible iban a integrar a estos niños en las clases paulatinamente también y con un horario estimado y claro porque gran parte de su horario escolar lo pasarían en este aula”.

Por otro lado las familias demandan una mayor información relacionada con el aula TEA. Información relacionada con el funcionamiento del aula TEA, el tipo de conductas que adopta esta tipología de alumnado y como este nuevo proyecto afecta al rendimiento académico de sus hijos. También se desconoce la forma de trabajar con sus hijos en lo relacionado con el autismo: cómo explicar el trastorno del autismo a niños, donde buscar información, como trabajar la inclusión y aceptación de estas dificultades desde casa. Se observa un claro porcentaje de desconocimiento.

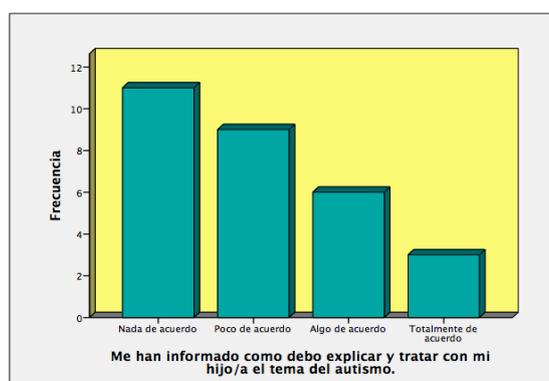


Figura 9. Me han informado como debo explicar y tratar con mi hijo/a el tema del autismo

Este desconocimiento no se produce por la falta de motivación de las familias, si no que desde el centro educativo, no se han realizado las medidas necesarias para trasladar de manera fiable la información que estas familias requieren. Tal como se observa a continuación un gran porcentaje de familias considera no haber recibido información. Tras preguntar en la entrevista por si habían recibido algún tipo de información de algún organismo la respuesta es contundente:

- **FHCA:** de la Comunidad de Madrid no.
- **FHCA:** la información que nos han dado ya te digo ha sido pues eso, se circunscribe a lo que es la reunión inicial de padres y la directora con el equipo que iba a atender el aula TEA y nada mas de información

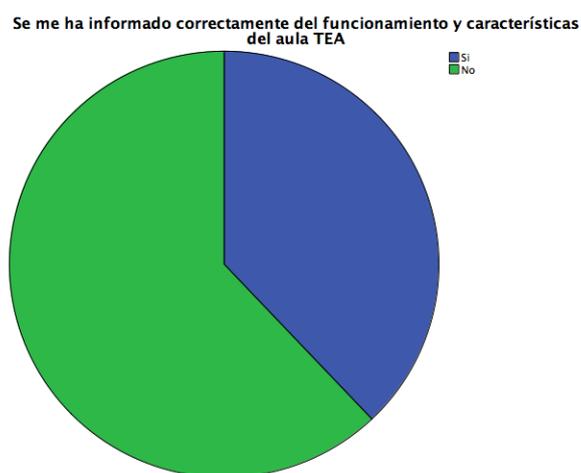


Figura 10. Se me ha informado correctamente del funcionamiento y características del aula TEA.

Y por el contrario las familias demuestran querer saber más información sobre este proyecto.

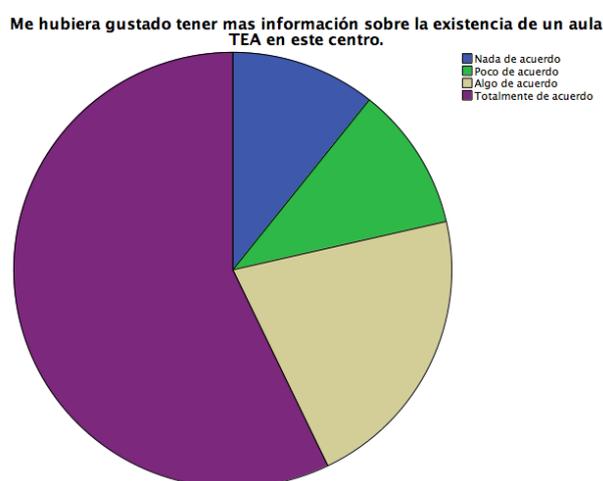


Figura 11. Me hubiera gustado tener mas información sobre la existencia de un aula TEA en este centro.

En definitiva es importante que todas las familias tengan la oportunidad de conocer la novedad de la que estamos tratando. Desde el centro educativo se deben realizar una serie de aportación de información adecuada en las posibles reuniones que se puedan producir con las familias del grupo-clase. De esta manera se podrán establecer dinámicas de actividades de sensibilización con las familias, distribuir claramente las funciones que en las tareas de colaboración familia-escuela entre los distintos profesionales que intervienen con el alumno y establecimiento claro de procedimientos de comunicación: tales como agenda, cuaderno de ida y vuelta de alumno o espacios de comunicación entre la familia y los profesionales.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

Una vez realizada la investigación, gracias a la obtención de datos, su posterior análisis e interpretación, se puede asegurar que se han conseguido los objetivos previamente definidos con éxito.

Es importante resaltar que el objetivo principal de la investigación giraba en torno a una reflexión sobre la puesta en marcha de un aula específica dentro de un centro ordinario, y así conocer todos los pasos y los factores que intervienen en este proceso y poder atajar posibles dificultades o errores.

De esta manera, gracias a la investigación se han podido definir los procesos necesarios para instaurar este aula TEA, así como contemplar los factores que influyen en este proceso de inclusión tales como: la formación del profesorado, la percepción frente a la inclusión de la comunidad educativa, o los recursos necesarios para realizar una práctica educativa inclusiva. Así mismo, con la finalidad de aclarar este objetivo principal, se generaron cinco objetivos específicos, los cuales permiten analizar los factores que intervienen e influyen en dicho proceso de instauración.

El primer objetivo definido como “*identificar la percepción del profesorado frente a la inclusión*” se ha observado que el profesorado defiende la educación inclusiva y cree necesaria su existencia en las aulas de educación infantil y primaria, por el contrario los datos obtenidos a través de los cuestionarios y entrevistas nos muestran ciertas reticencias por parte del profesorado para desarrollar su actividad laboral con alumnos con necesidades educativas especiales. Tal como se ha percibido en esta investigación, algunos de los factores causantes de esta afirmación es la escasa formación que recibe el profesorado o los inexistentes cambios en el funcionamiento de los centros.

En relación a esto, los estudios realizados por autores como López, Echeita y Martín (2010) o Martín y Cervi (2006) admiten la necesidad de estimular la formación inicial y permanente del profesorado para conseguir ese cambio conceptual y avance hacia un planteamiento más inclusivo. Así como promover reflexiones en el profesorado, que generen procesos de coordinación y trasmisión de información.

En cuanto a lo anterior, es necesario señalar que el contexto en el que se desarrolló esta investigación, es un contexto educativo que presenta cierta contaminación en relación a las etiquetas. Es decir, el profesorado en general tiende a categorizar a este alumnado, como niños autistas, categorizando así las diferencias. Esta concepción previa de categorización, hace que afecte a su propia práctica docente e incluso a su estado anímico frente a su profesión. Por tanto es importante que el docente evite la categorización y que realice procesos de reflexión sobre su formación y actitudes frente a la diversidad.

El segundo objetivo expresado como “*Conocer los recursos necesarios para dar una respuesta educativa dirigida hacia alumnado con trastorno específico del espectro autista*” se analiza siguiendo los recursos expuestos por Vidorreta (1982), sobre la organización de los recursos en los centros escolares. El análisis de esta investigación en torno a este objetivo define la necesidad de contar con un conjunto de recursos apropiadas para la practica inclusiva. Esta afirmación es recogida por Giné, C. (2001): “La presencia de este alumnado en los centros ha comportado importantes cambios organizativos, metodológicos, y curriculares, así como una demanda insistente de recursos materiales, personales y de formación” (p. 1).

El discurso del profesorado en cuanto a los recursos varía dependiendo del recurso al que se refieran. Es así como los recursos materiales de los cual es dotada el aula TEA del centro preferente por ser de esta condición, es valorado por el conjunto de profesores y estimada como muy valiosa. Por el contrario, el profesorado demanda una mayor presencia de recursos personales, sobre todo a la hora de apoyar al alumnado TEA dentro de su aula de referencia.

Nuestro sistema educativo presenta una escasa flexibilización a la hora de adecuar los recursos personales ya que mantiene una gestión rígida, en la cual el protagonista no es el proceso de enseñanza-aprendizaje, ni el profesor y el alumno. En definitiva se debe llevar a cabo desde la administración educativa una concepción de la educación como una educación de las oportunidades, en la que se ofrezcan recursos suficientes y apoyo especializado para satisfacer las necesidades educativas especiales presentes en un centro preferente.

Otro de los objetivos fue redactado como “*Conocer la percepción de las familias frente al proceso de inclusión de un centro preferente*”. La familia es uno de los pilares básicos de un proceso inclusivo como el que se ha estudiado en esta investigación, puesto que desde los hogares se debe trabajar la inclusión que después los hijos/as deben desarrollar y entender en el centro preferente. Tal como expresa Rojas (2003): “la gran importancia del efecto causal de la familia, la lógica sugiere que es muy conveniente contar con este factor, como aliado del sistema educacional, en el logro de sus objetivos” (p. 476).

La percepción que se ha analizado de las familias frente al proceso de inclusión que se ha investigado ha presentado en un primer momento sorpresa e inquietudes. El discurso de las familias recoge una valoración positiva de la presencia del alumnado autista en el aula de sus hijos/as, pero denotando preocupación por cómo este trastorno puede afectar al ritmo de la clase y en conclusión al aprendizaje de sus hijos/as.

Por tanto es necesario que la familia valore y comprenda la importancia de la unión y la necesidad de que todos los miembros de la comunidad educativa trabajen en una misma dirección. Esto fomentará el aprendizaje del alumnado, que por otro lado es el objetivo de cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

En este sentido, la familia por un lado debe defender este cambio positivo, de manera que sus hijos/as experimenten una educación de calidad, es decir una educación inclusiva. Y por otro lado debe apoyar al profesorado, participando en la práctica educativa, ejerciendo un rol de ayuda, de escucha y reflexión con sus hijos. En definitiva que las familias se involucren en la educación de sus hijos mostrando confianza y comunicación en relación al proceso de inclusión.

El cuarto de los objetivos expresaba la necesidad de *“Identificar la actitud del alumnado que tiene un compañero TEA”*

La percepción del alumnado frente a la presencia del alumnado TEA no muestra percepciones negativas, si que es cierto que de manera indirecta, el alumnado tiende a abandonar o rechazar al alumnado autista. Se observa que no es tanto por ser diferente, sino porque el nivel madurativo del alumno es inferior y por tanto los intereses del alumnado no coinciden. Es así como el alumnado TEA tiende a juntarse con alumnado de inferior nivel madurativo al que le corresponde por su edad.

Como se ha mencionado anteriormente, la percepción no es negativa, pero si es cierto que en ocasiones aparecen, por parte del alumnado ordinario, cuestionadas las prácticas educativas que se llevan a cabo con el alumnado autista. Es por esto aconsejable, que el profesorado informe a su grupo-clase de la necesidad de adaptar esas actividades al alumnado TEA y dar respuesta a la enorme curiosidad que presenta el alumnado en general por conocer y entender esta casuística.

Una de las recomendaciones que mejoraría la actitud del alumnado que comparte aula con un alumno TEA es la realización de sesiones informativas, reflexivas, tutoriales en relación a cómo enfrentarse ante la diversidad en cuestión, informando de la problemática de este alumnado y de sus características. Esto ayudará a entender sus comportamientos, dando a entender al alumnado ordinario la condición del alumno TEA como un ser humano que presenta unas dificultades específicas y todos debemos colaborar para ayudarle.

Por último y como objetivo principal de esta investigación se planteó la posibilidad de *“Investigar los pasos a seguir para instaurar un aula TEA en un entorno normalizado”*

Tal como se recoge en el estado de la cuestión, la literatura referida a la explicación de los pasos a seguir para instaurar esta tipología de aulas es muy escasa. Gracias al conjunto de entrevistas, los cuestionarios, las observaciones recogidas en el diario del profesor o conversaciones telefónicas, se puede definir la cronología de los pasos que se han seguido a la hora de instaurar este aula específica.

Uno de los límites de esta investigación se encuentra en la imposibilidad de obtener información desde la DAT Oeste, más concretamente desde la Unidad de Programas Educativos DAT Madrid-Oeste.

Aun así, la inferencia de información y el análisis de los datos obtenidos de los instrumentos de análisis, se puede definir un primer momento en el que Servicio de la Unidad de Programas de la DAT se plantea la posibilidad de desarrollo de este modelo de atención en el centro educativo. No existe una normativa que recoja las líneas a seguir para esta elección, por el contrario existe una serie de criterios internos tales como la disponibilidad de infraestructura del centro, el contexto en el que se encuentra el colegio, la demanda de alumnado que existe en un entorno concreto, entre otras. Estos aspectos, como se ha citado, son aspectos orientativos e internos de la DAT correspondiente.

Es necesario, que se elabore un documento oficial que recoja el conjunto de justificaciones de porque un centro escolar determinado debe ser modificado a centro preferente.

Previo a la publicación en el Boletín Oficial del Estado, el centro educativo en cuestión, más concretamente el equipo directivo, recibe la noticia a pocos días de finalizar el curso, que al año siguiente se convertirán en centro preferente TEA.

En relación a esto, es preferible que cualquier modificación que afecte al proceso de enseñanza-aprendizaje sea consensuado y notificado con mayor distancia en el tiempo. De esta forma el conjunto de docentes tiene la oportunidad de poder formarse y plantear una programación de curso más adaptada a las necesidades tan específicas que requiere esta tipología de alumnado.

Una vez convertido en centro preferente, la DAT dota al centro educativo de una serie de recursos.

En relación a los recursos materiales, son adaptados y válidos para dar respuesta a las necesidades del alumnado. Por el contrario, se demanda el incorporar estos recursos previa a la incorporación del alumnado al centro escolar, y no una vez que el curso escolar ya ha dado comienzo. Por otro lado es demanda la posibilidad de consensuar esta tipología de materiales, ya que no todos son utilizados.

En cuanto a los recursos personales, son muy valorados por el equipo docente que trabaja con el alumnado TEA, aunque se requiere de una mayor disponibilidad de estos recursos personales dentro del aula de referencia. En relación a este aspecto, los profesionales de aula TEA no pueden apoyar al alumnado en su aula referencia, por un lado por la existencia de una ratio de 5 niños autistas y por otro lado, por la escasa plantilla de profesionales específicos.

En relación a los recursos espaciales, la DAT gestiona con el Ayuntamiento la ejecución y financiación de las obras que se precisan, realizando una acomodación del inmobiliario del aula, instalación eléctrica para disponer de red o el traslado de la puerta de lugar que permitiera la construcción de una zona de baño e higiene.

Estas obras se han realizado de manera efectiva y correcta, estando disponibles para usar el primer día del curso escolar.

Por último se considera necesario realizar un proceso de evaluación exhaustivo, que presente un carácter global, continuo y formativo para el proyecto TEA. Es cierto que se lleva a cabo una serie de reuniones de coordinación con el EOEP y el Equipo específico de alteraciones graves del desarrollo. A su vez también se realizan ciertos cuestionarios de valoración del proceso atención preferente de primer año, que son realizados por el equipo directivo y el EOEP, pero no existe la participación del equipo docente, que en este caso es el que lleva a cabo el proyecto TEA.

Personalmente, comenzar un nuevo curso con la novedad del aula TEA y tutorizar a un alumnado autista, supuso en mi miedo y preocupación. En un primer momento pensé que sería un curso evocado al fracaso debido a que nunca antes me había enfrentado a dicha casuística y además no tenía conocimiento ni formación profesional sobre el autismo.

El primer pensamiento fue de resignación, pero con el paso de los días me di cuenta que esta es mi profesión y para esto me he formado: para dar respuesta a las necesidades de mi alumnado. Por tanto inicié un proceso de análisis y lectura de la bibliografía existente en ese momento y decidí encaminar mi TFM hacia esta casuística.

Este TFM en su origen lo elaboré con la intención de dar a conocer la puesta en marcha de un aula TEA en un centro ordinario y de esta manera iniciar una investigación en un campo de estudio poco analizado.

Gracias a este trabajo, mi conocimiento, interés y disposición han ido mejorando. Además esta investigación me ha aportado una serie de saberes y estrategias que he podido poner en práctica en mi día a día, facilitándome mi labor como docente.

CAPÍTULO VI: REFERENCIAS

- Agencia europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales (2012). Formación del profesorado para la educación inclusiva: perfil profesional del docente en la educación inclusiva. Recuperado de: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T. y otros. (2000). *Index for inclusion. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Bristol: CSIE.
- Alcantud, F., Rico, D. y Lozano, L. (2012). *Trastornos del Espectro Autista: Guía para padres y profesionales*. Valencia: La plaça.
- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa*. Madrid: Fundamentos.
- Alvarado, L. J. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Colección Paidós Educador*. México: Paidós Mexicana.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M. Á. y Álvarez-Martino, E. (2005). *Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas*. *Psicothema*, 17 (4), 601-606.
- Alvira, F. (1983). Perspectiva cualitativa-Perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 22, 53-75.
- Alzate, G. M. y Peña, L. B. (2010). *La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior*. *Universitas psychologica*, 9(1), 123-138.
- American Psychiatric Association (2000). *DSM-IV-TR. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th Edition Revised)*. Washington: American Psychiatric publishing.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statical Manual Of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5)*. Washington: American Psychiatric publishing.
- American Psychiatric Association (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnóstico del DSM-5*. Editorial médica panamericana.
- Aragón, V. (2010). Etiología del autismo. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 31, 1-9.
- Arnaiz, P. (1997). Integración, segregación, inclusión. En P. Arnaiz y R. Haro de (Eds.) *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro* (pp. 313-353) Murcia: Universidad de

Murcia.

- Arregi, A., Sainz, A., Tambo, I. y Ugarriza, J. (2005). *Investigación sobre la respuesta del sistema educativo vasco a las Necesidades Educativas Especiales en Educación Primaria*. Bilbao: Instituto vasco de Evaluación e Investigación Educativa.
- Baratas M., Hernando N., Mata MJ. y Villalba L. (s.f). *Guía de intervención ante los trastornos de la alimentación en niños y niñas con trastorno del espectro del autismo (tea)*. Madrid: Federación Autismo Madrid.
- Barba, J. J., González, G., y Barba-Martín, R. A. (2014). El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión-sobre-la-acción. *Revista Española de EF y Deportes*, 405, 55-63. Recuperado el 12/05/2018 en: <http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/viewFile/35/37>.
- Binda, N. U., y Balbastre-Benavent, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista de Ciencias económicas*, 31(2), 179-187.
- Bisquerra, R. (coord.). (2004). Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión: revisión bibliográfica sobre la materia. *Entre dos mundos: Revista de traducción sobre discapacidad visual*. 25, 25-44.
- Camargo, M., Calvo, G., Franco, M.C., Vergara, M., Londoño, S. y Zapata, F. (2004). Las necesidades de formación permanente del profesorado. *Educación y Educadores*, 7, 79-112.
- Carrasco, J. B. (2004). *Una didáctica para hoy*. Madrid: Rialp.
- Cascante, L. G. M. (2015). El paradigma positivista y la concepción dialéctica del conocimiento. *Revista Digital: Matemática, Educación e Internet*, 4(2).
- Castillo, E y Vásquez, M.L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34, 164-167. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/283/28334309.pdf>
- Castro, W. F. y Godino, J. D. (2011). *Métodos mixtos de investigación en las contribuciones a los simposios de la SEIEM*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Comisión Europea. (2010). *Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras*. Recuperado de https://www.msssi.gob.es/ssi/discapacidad/docs/estrategia_europea_discapacidad_2010_2020.pdf
- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos*. Jomtien, Tailandia.
- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. (1990). *Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia.
- Constitución Española de 27 de diciembre de 1978 (BOE 29/12/1978).
- Cuxart, F. (2000). *El autismo: aspectos descriptivos y terapéuticos*. Málaga: Aljibe.
- Díez, E. (2012). Modelos socioconstructivistas y colaborativos en el uso de las TIC en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 358, 175-196.

- Dirección General de centros docentes (2003). Documento Marco para la puesta en funcionamiento de Escuelas Infantiles y Colegios de escolarización preferente de alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo. Madrid.
- Dirección General de centros docentes (2007) Los centros de escolarización preferente para alumnado con trastornos generalizados del desarrollo en la Comunidad de Madrid. Madrid
- Doblas, M. y Montes, M. (2009). El diseño de las rutinas diarias. *Revista digital de innovación y experiencias educativas*. 16.
- Domínguez, S. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. Temas para la Educación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 8. Recuperado de: https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4440/laeducacioncosadedoslaescuelaylafamilia.pdf
- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 5(2), 153-170.
- Duran, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., Ruiz, C., y Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for inclusión) en el estado español. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambios en Educación*. 3, 464-467.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echetia, G (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto” *Reice, revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*, 11 (2), 99-118.
- Equipo Deletrea. (2011). *Los niños pequeños con Autismo. Soluciones prácticas para problemas cotidianos*. Madrid: CEPE.
- Fernández, E. (2007). *El alumnado con trastorno generalizado del desarrollo y sus necesidades educativas especiales*. En Dirección General de centros docentes (2007) Los centros de escolarización preferente para alumnado con trastornos generalizados del desarrollo en la Comunidad de Madrid. Madrid
- Ferrada, M. (2006). Etnografía: un enfoque para la investigación de weblogs en Biblioteconomía y Documentación. *Biblios*, 23.
- Frost, L. y Bondy, A. (2002). *The picture exchange communication system training manual (2nd ed.)*. Newark: Pyramid Educational Products.
- García, C. (2005). *Educación y diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Garcia, C. (2012). Los obstáculos para desarrollar una perspectiva curricular sensible a las diferencias y a las posibilidades de cambio en la práctica. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 16 (3), 213-229.
- García, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*, 10 (1), 251-264.

- Garnique, C. (2012). Las representaciones sociales: los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles educativos*, 34 (137), 99-118.
- Gaviño Aroca, M.P. (2017). *Percepciones y actitudes del profesorado de Educación Primaria hacia la inclusión y su relación con el uso de las TIC en la enseñanza*. Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Giné, C. (2001). *Inclusión y sistema educativo*. Ponencia presentada en el III Congreso “La atención a la diversidad en el sistema educativo”, Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Giné, C., Durán, D., Font, J. y Miquel, E. (2009). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori.
- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas*, 45(138), 125-135.
- Gorgorió, N., Deulofeu, A. y Bishop, A. (2000). *Matemáticas y educación*. Barcelona: Graó.
- Gorgorió, N. y Bishop, A. (2000). “Implicaciones para el cambio” en Gorgorió, N., Deulofeu, A., Bishop, A. (2000). *Matemáticas y educación*. Barcelona: Graó.
- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers*. London: Routledge
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, C. (1991) *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Howling, P., Baron-Cohen, S. y Hadwin, J. (2007). *Enseñar a los niños autistas a comprender a los demás. Guía práctica para educadores*. Barcelona: CEAC.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2. Traducido por Teresa Sanz Vicario. Publicado en la Revista Española de Discapacidad Intelectual Siglo Cero.
- Laguía, M. J. y Vidal, C. (2008). *Rincones de actividad en la escuela infantil (0-6 años)*. Barcelona: Graó.
- Landreani, N. (1991). Métodos cuantitativos versus Métodos cualitativos: un falso dilema. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 1(1).
- Larrievée, B. y Cook, L. (1979). Mainstreaming: A study of the variables affecting teachers attitude. *The journal of Especial Education*, 13(3), 315-324.
- Lebrero, M.P. (2002). *Estudio II: diagnóstico de los centros infantiles en las CC.AA. de España*. Madrid: Dyckinson.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (LOE)
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2010). Dilema en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 4(2), 155-176.
- Lozano Martínez, J., & Alcaraz García, S., & Colás Bravo, P. (2010). La enseñanza de emociones y creencias a alumnos con trastornos del espectro autista: una investigación colaborativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(1), 367-382.

- Martín E. y Cervi J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio en los profesores. En Pozo, J.I., Scheuer, N. Pérez Echeverría, M.P., Mateos, M., Martín, E. de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Grao.
- Martínez, R., De Haro, R. y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 149-164.
- Mesibov, G. y Howley, M. (2001). *El acceso al currículo por alumnos con trastorno del espectro autista: uso del programa TEACCH para favorecer la inclusión*. Ávila: Autismo Ávila.
- Monteagudo, J. G. (2000). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas: Revista de Ciencias de la educación*, 15, 227-246.
- Ojéa, M (1999). Educar en la diversidad: una experiencia de la perspectiva de la educación global, la cooperación y la co-enseñanza. Universidad de Vigo, España.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Ministerio de Educación y Ciencia España. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especial. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca. Recuperado en: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Parra, C. et al. (2011). *Estrategias de coordinación horizontal y vertical en los planes de estudios adaptados al EEES*. I Congreso internacional de innovación docente. Universidad Politécnica de Cartagena, España.
- Pérez-Jorge, D. (2010). *Actitudes y Concepto de la diversidad humana: un estudio comparativo en centros educativos de la isla de Tenerife*. Universidad de La Laguna, España.
- Pérez, R. y García, J. M. (1989). *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid: Rialp.
- Pérez, Z. P. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
- Pichot, P. (1995). *DSM-IV, Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Barcelona.
- Pita, S. y Pértegas, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Revista de Ciencias Sociales Universidad de Costa Rica*, 141, 25-34.
- Rebollo, M.J., Capel, A., Sánchez, T., Díaz, M^aL., Álvarez, M^aL., Pérez, F. Y Alarcón, J.M. (2001). *Diccionario de signos para alumnado con N.E.E en el área de comunicación y lenguaje*. Murcia.
- Rivière, A. (1997). Tratamiento y definición del espectro autista II. Anticipación, flexibilidad y capacidades simbólicas. En Martos, J. y Rivière, A. (1998). *El tratamiento del Autismo. Nuevas Perspectivas*. Madrid: APNA e IMSERSO.
- Rivière, A. (2002). *IDEA: inventario de espectro autista*. Buenos Aires: FUNDEC.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Tradición y enfoques en la investigación cualitativa*. Barcelona: Aljibe.

- Rodríguez, H (2015). Marco de referencia internacional y modelos emergentes en educación inclusiva. Análisis sobre el enfoque inclusivo en educación. En Escarbajal, A. (2015). *Comunidades interculturales y democráticas*. Madrid: Narcea.
- Rodríguez, H y Torrego, L (coord.) (2013). *Educación inclusiva, equidad y derecho a las diferencias: transformando la escuela*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Rogers, S.J. y Dawson, G. (2010). *Modelo Denver de atención temprana para niños pequeños con autismo. Estimulación del lenguaje, el aprendizaje y la motivación social*. Ávila: Autismo Ávila.
- Rojas, E. (2003). La importancia de la familia en la educación de los hijos. Una evaluación cuantitativa en 6 países de América Latina. *Revista de Educación*, 331, 453-488.
- Rojas, R. A. O. (2001). El cuestionario. Recuperado en <http://www.nodo50.org/sindpitagoras.Likert.htm>
- Salcedo, F.E. (2012). Papel del profesor en la enseñanza de estrategias de aprendizaje. *Didáctica y Educación*, 17-28. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4230098.pdf>
- San Martí, N. (2007). *10 ideas claves. Evaluar para aprender*. Barcelona. Graó.
- Sánchez, A. y Torres, J.A. (2002). *Educación Especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid: Pirámide.
- Santos Guerra, M.A. (1993). La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Revista investigación en la escuela*, 20, 23-35.
- Schaeffer, B., Raphael, A. y Kollinzas, G. (1980). *Habla signada para alumnos no verbales*. Madrid: Alianza.
- Stenhouse, Lawrence. (1985). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Susinos, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa?", *Temáticos Escuela*, 13, 4-6.
- Sussman, F. (1999). *More than words. Helping Parents Promote Communication and Social Skills in Children with Autism Spectrum Disorder*. Toronto: The Hanen Centre.
- Sussman, F. (2006). *TalkAbility: People Skills for verbal children on the autism spectrum. A guide for parents*. Toronto: HanenEarly Languages Program.
- Sussman, F. (2012). *More than words: A Parent's Guide to Building Interaction and Language Skills for Children with Autism Spectrum Disorder or Social Communication Difficulties*. Toronto: The Hanen Centre.
- Tamarit, J. (1989). Uso y abuso de los sistemas alternativos de comunicación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1, 81-94.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Tojar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Tortosa, N. (2004). *Intervención educativa en el alumnado con Trastornos del Espectro Autista*. Murcia: División de Psicología Educativa.

- UNESCO (2005) *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO
Recuperado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- UNESCO (2012). *Lucha contra la exclusión en la educación. Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas*. París: UNESCO. Recuperado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002170/217073s.pdf>
- Vaillant, D. (2009). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 207-222.
- Valdebenito, V., y Duran, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: Efectos de la fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva Educativa*, 52(2), 154-176.
- Vargas-Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.
- Vargas, M.J. y Navas, W. (2012). Autismo Infantil. *Revista Cúpula*, 26(2), 44-58.
- Vargas, M.L. y Alonso, J. Estudio epidemiológico de pacientes con autismo y salud mental. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 1, 121-124.
- Verdugo, M.A. Y Rodríguez-Aguilella, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39(4), 5-25.
- Verdugo, M.A. Y Rodríguez-Aguilella, A. (2009). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, 358, 450-470.
- Vidorreta, C. (1982). *Cómo organizar los centros de recursos*. Madrid: Anaya.
- Villalobos Parada, B. (2012). *Construcción de un Instrumento para la Medición de las Actitudes de los Docentes hacia la Integración de Estudiantes con Discapacidad*. Universidad Alberto Hurtado, Chile.
- Wing, L. y Gould, J. (1979). "Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29.
- Zabalza, M.Á. (2004): *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.