



Universidad de Valladolid

TRABAJO FIN DE GRADO DE PRIMARIA

Universidad de Valladolid

CAMPUS MARÍA ZAMBRANO

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN SOBRE EL
GRADO DE INTEGRACIÓN DE UN ALUMNO TEA
EN UN CEIP PÚBLICO**

Autora: María de los Ángeles Gutiérrez Astor

Tutora: Suyapa Martínez Scott

Curso: 2015 -2016

"En lo sucesivo, ningún niño debe ser considerado ineducable: la educación es un bien al que todos tienen derecho"

(Warnock, 1987)

RESUMEN:

Mucho se habla en la sociedad sobre la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales, incluso se trata de dar una visión general acerca de los niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Sin embargo, en este trabajo nos planteamos una vuelta más a todo esto. ¿Existe realmente una educación basada en la igualdad con un alumno con diagnóstico TEA?

Este Trabajo Fin de Grado de Primaria recoge una investigación en la que se busca saber el grado de integración de un alumno con TEA educado en la supuesta igualdad. Para ello hemos realizado diferentes entrevistas que nos ofrecen diferentes puntos de vista como el social (maestros e iguales), personal (a sí mismo) y familiar.

Se han ido recogiendo, en un cuaderno de campo, las diferentes observaciones que se han realizado en los recreos, con el fin de analizar esa igualdad en educación en espacios no estructurados, para esto se ha contado con el apoyo del Técnico de Integración Social del aula TEA.

Hemos analizado también un dibujo realizado por el propio alumno, en el que se le pide que se dibuje dentro del aula con la finalidad de analizar cómo se ve y se siente dentro de ella.

Toda esta información la hemos analizado y hemos elaborado una serie de conclusiones que cierran este trabajo de investigación, destacamos la relación que establecen la mayoría de las personas que han participado en este trabajo entre autismo, necesidades educativas especiales y las características personales del alumno con TEA. Este hecho permite asegurar que existe una posibilidad real de inclusión del alumno con TEA en su aula de referencia en este centro.

PALABRAS CLAVE: inclusión, integración, igualdad, necesidades educativas especiales, autismo.

TRADUCCIÓN INGLÉS:

Much is said about the inclusion of students with special educational needs, there is even an attempt to give an overview about the children with Autism Spectrum Disorder.

However, throughout this paper we intend to go beyond all the previous. Is there really such an education based on equality for an autistic student?

This Final Degree Project gathers an investigation in which I aim to discover what is the degree of integration of an ASD student educated in equality. In order to do so we have carried out several interviews which offer us different points of view such as the social (teachers and peers), the personal (to himself) and familiar.

The different observations and comments that have been made during the school breaks have been collected in a field notebook, with the aim of observe that educational equality in unstructured spaces. This has been possible with the help of the Social Integration Technician of the Specific Classroom for the Autistic.

We have also analyzed a drawing made by the student himself, in which he was asked to draw himself in his own classroom, with the aim of analyzing how he feels and how he sees himself inside the classroom.

All this information has been analyzed and a series of conclusions have been extracted, which close this research project amongst these conclusions, we have gathered from this project is about the relation between autism, special needs and students of TEA. This act permits the continuation of the inclusion of the student of TEA in their classroom in reference with this center.

KEYWORDS: Inclusion, integration, equality, special educational needs, autism.

ÍNDICE:

RESUMEN:	5
JUSTIFICACIÓN PERSONAL:	9
1. MARCO TEÓRICO:.....	10
1.1. Definiciones y características del autismo	10
1.2 Conceptos de integración e inclusión educativa:.....	14
2. MARCO LEGISLATIVO:	16
2.1 Marco legislativo a nivel estatal:.....	16
2.2 Marco legislativo a nivel estatal: Desarrollo Curricular:	17
2.3 Desarrollo organizativo específico para el alumnado con TEA:	18
3. OBJETIVOS:	20
3.1 Objetivo general:.....	20
3.2 Objetivos específicos:.....	20
4. METODOLOGÍA.....	21
4.1 Bases metodológicas	21
4.2 Criterios de credibilidad:	23
4.3 Técnicas e instrumentos de recogida de datos y análisis.....	24
4.3.1 La entrevista	24
4.3.2 La observación	25
4.3.3 Cuaderno de campo	25
4.3.4 Dibujo.....	25
4.4 Categorías de análisis	26
5. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO EDUCATIVO	27
5.1.1 Centro Preferente de Alumnos con Trastorno del Espectro Autista.....	27
5.1.2 Ubicación y nivel social del centro educativo.....	27
5.1.3 Recursos personales	27
6. RESULTADOS Y ANÁLISIS:	28
6.1 Resultados y análisis de la entrevista a V.....	28
6.2 Resultados y análisis de las entrevistas a sus compañeros de clase	30
6.3 Resultados y análisis en relación a otros maestros.....	31
6.4 Resultados y análisis a nivel familiar	34
6.5 Resultado y análisis del cuaderno de trabajo.....	35
6.6 Resultado y análisis del dibujo.....	37
7. CONCLUSIONES	37
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41
9. ANEXOS	44
ANEXO Nº 1	44
E.1 Transcripción global de la entrevista a V.....	44
ANEXO Nº 2	45
E.2 Transcripción global de la entrevista a los iguales	45
ANEXO Nº 3	45
E.3 Transcripción global de la entrevista al tutor.....	46
ANEXO Nº 4	48
E.4 Transcripción global de la entrevista a otros tutores.....	48

ANEXO Nº 5	50
E.5 Transcripción global de la entrevista a la familia	50
ANEXO Nº 6	52
D. 1 Proyecto patios de V.....	52
ANEXO Nº7	53
D. 2 Dibujo de V.	53
Cuaderno de campo:.....	54

ÍNDICE DE CUADROS, TABLAS Y GRÁFICOS:

CUADROS	
Cuadro 1. Criterios diagnósticos DSM –IV (1995) del trastorno autista.	Página 11
Cuadro 2: Criterios diagnósticos DSM 5 (2013) de TEA	Página 13
TABLAS:	
Tabla I. Categorías y subcategorías de análisis	Página 26
Tabla E.1 Entrevista a V	Página 44
Tabla E.2 Entrevista a los iguales	Página 45
Tabla E.3 Entrevista a la tutora	Página 46
Tabla E.4 Entrevista a otros maestros	Página 48
Tabla E.5 Entrevista a la familia	Página 50
GRÁFICOS:	
Figura 1. Modelos de Educación	Página 15
Figura D.1 Proyecto patios	Página 52
Figura D.2 Dibujo de V	Página 53

JUSTIFICACIÓN PERSONAL:

La elección del presente tema para desarrollar el Trabajo Fin de Grado en la especialidad de Educación Primaria radica en el hecho de plantear qué grado de integración tienen dentro de su aula los alumnos con Trastorno del Espectro Autista. Qué sentimientos tienen sobre su inclusión escolar, social y familiar.

Esta reflexión parte del trabajo diario que realizo con mis alumnos en un Colegio Público de la Comunidad de Madrid que integra preferentemente a alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA). El trabajo que con ellos se realiza dentro del aula TEA, es prepararles y dotarles de estrategias que puedan usar funcionalmente y de manera efectiva una vez salgan de esta aula y se incorporen a su aula de referencia.

Una vez pasado este proceso en el cual el alumno ha recibido las estrategias necesarias para poder incluirse en su aula de referencia, queremos saber cómo se siente dentro de ella, en interacción con sus iguales y demás profesores. Queremos saber qué grado de integración existe en nuestro centro.

Con este Trabajo de Fin de Grado, buscamos descubrir la realidad de un alumno TEA dentro de su aula de referencia y saber de primera mano cómo se siente, cómo se sienten los demás iguales de su aula ante un compañero diferente con comportamientos e intereses muy diferentes a los suyos.

Con este trabajo pretendo descubrir si es una realidad la educación en igualdad de un alumno con necesidades educativas especiales o si todavía queda mucho por andar.



-Tener autismo no significa no ser humano sino ser diferente. Jim Sinclair, 1992. (Pág. Web de Autismo de Ávila)

1. MARCO TEÓRICO:

1.1. Definiciones y características del autismo

Las primeras definiciones de autismo comenzaron con Leo Kanner en 1943, no obstante, los enigmas en cuanto a origen, remedio y causa siguen sin conocerse con exactitud.

Siguiendo a Rivière (2001), comenzaré diferenciando brevemente las tres épocas principales de estudio del autismo: la primera se extendió de 1943 a 1963, la segunda abarcó de 1963 a 1983 y la tercera se ha perfilado en los últimos diez o quince años, en los que se han hecho descubrimientos importantes sobre el autismo y se han definido nuevos enfoques para su explicación y tratamiento.

En una primera época (1943 -1963) se consideraba el autismo como un trastorno emocional. Se consideraba que era fruto de una relación inadecuada con las figuras de su crianza generando alteraciones emocionales.

En una segunda época (1963 -1983) se fue abandonando la hipótesis de que los padres eran los culpables y se fue relacionando el autismo con trastornos neurobiológicos.

En la actualidad, se considera el autismo como un trastorno del desarrollo rompiendo con las ideas que relacionaban el autismo con psicosis infantiles.

La definición del autismo ofrecida por Kanner en 1943 ha estado vigente hasta hace relativamente poco tiempo, con sus tres núcleos de trastornos:

- Trastorno cualitativo de la relación
- Alteraciones de la comunicación y el lenguaje
- Falta de flexibilidad mental y comportamental.

Estas definiciones se incluyen en las definiciones diagnósticas más empleadas: El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV de la Asociación Americana de Psiquiatría (American Psychiatric Association [APA], 1994) y la ICD-10 de la Organización Mundial de la Salud (WHO, 1993).

La clasificación más utilizada, la DSM –IV, diferencia entre el trastorno autista – que equivale al Síndrome de Kanner- y el trastorno de Asperger e incluye dentro de los

Trastornos generalizados del desarrollo al Trastorno de Rett, Trastorno desintegrativo de la niñez y los Trastornos Profundos del Desarrollo, denominados también como no especificados.

A continuación, expongo un cuadro en el que se presenta un esquema de la definición de Autista según la DSM-IV.

I. Para darse un diagnóstico de autismo deben cumplirse seis o más manifestaciones del conjunto de los trastornos (1) de la relación, (2) de la comunicación y (3) de la flexibilidad. Cumpliéndose como mínimo dos elementos de (1), uno de (2) y uno de (3).

1. Trastorno cualitativo de la relación, expresado como mínimo en dos de las siguientes manifestaciones:

- a) Trastorno importante en muchas conductas de relación no verbal, como la mirada a los ojos, la expresión facial, las posturas corporales y los gestos para regular la interacción social.
- b) Incapacidad para desarrollar relaciones con iguales adecuadas al nivel evolutivo.
- c) Ausencia de conductas espontáneas encaminadas a compartir placeres, intereses o logros con otras personas (por ejemplo, de conductas de señalar o Mostrar objetos de interés).
- d) Falta de reciprocidad social o emocional.

2. Trastornos cualitativos de la comunicación, expresados como mínimo en una de las siguientes manifestaciones:

- a) Retraso o ausencia completa de desarrollo de lenguaje oral (que no intenta compensar con medios alternativos de comunicación, como son los gestos o la mímica).
- b) En personas con habla adecuada trastorno importante en la capacidad de iniciar o mantener conversaciones.
- c) Empleo estereotipado o repetitivo del lenguaje, o uso de un lenguaje idiosincrático.
- d) Falta de juego de ficción espontáneo y variado, o de juego de imitación social adecuado al nivel evolutivo.

3. Patrones de conducta, interés o actividad restrictivos, repetitivos y estereotipados, expresados como mínimo en una de las siguientes manifestaciones:

- a) Preocupación excesiva por un foco de interés (o varios) restringido y estereotipado, anormal por su intensidad o contenido.
- b) Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos y no funcionales.
- c) Estereotipias motoras repetitivas (por ejemplo, sacudidas de manos, retorcer los dedos, movimientos complejos de todo el cuerpo, etc.).
- d) Preocupación persistente por partes de objetos.

II. Antes de los tres años, deben producirse retrasos o alteraciones en una de estas tres áreas: (1) interacción social, (2) empleo comunicativo del lenguaje, o (3) juego simbólico.

III. El trastorno no se explica mejor por un Síndrome de Rett o Trastorno desintegrativo de la niñez.

Cuadro 1: Criterios diagnósticos DSM –IV (1995) del trastorno autista.

Nota: Fuente: El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV de la Asociación Americana de Psiquiatría (American Psychiatric Association [APA], 1994) y la ICD-10 de la Organización Mundial de la Salud (WHO, 1993). Cuadro de elaboración propia.

En la actualidad con la publicación del DSM-5, estos conceptos, definición y clasificación desaparecen.

El DSM- 5 de la Asociación Americana de Psiquiatría (American Psychiatric Association, 2013), establece que los Trastornos Generalizados del desarrollo se encuentren dentro de una nueva clasificación: Trastornos del neurodesarrollo.

Tal y como recoge el DSM-5 (2013) entre sus criterios diagnósticos encontramos los que aparecen a continuación en el cuadro 2.

- A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, actualmente o por antecedentes:
1. Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional varían, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.
 2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social, varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta de expresión facial y de comunicación no verbal.
 3. Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones varían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas.
- B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan (2 o más), actualmente o por los antecedentes:
1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos.
 2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal.
 3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés.
 4. Hiper o hiporeactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno.
- C. Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del desarrollo.
- D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, lo laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.
- E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual o por el retraso global del desarrollo.

Cuadro 2: Criterios diagnósticos DSM 5 (2013) de TEA.

Nota: Fuente: El DSM- 5 de la Asociación Americana de Psiquiatría (American Psychiatric Association, 2013). Cuadro de elaboración propia.

1.2 Conceptos de integración e inclusión educativa:

Con la actual Ley Orgánica Educativa para la Mejora de la Educación (L.O.M.C.E), centramos la educación en los principios de normalización e inclusión.

En la actualidad se persigue que todos los alumnos puedan alcanzar los mismos objetivos dentro del mismo sistema educativo. La atención a la diversidad surge como la atención a los alumnos que requieran de otros recursos (personales, materiales y espaciales) diferentes a los habituales, para alcanzar este objetivo general.

A grandes rasgos, lo que se busca con este planteamiento es el principio de normalización.

Si bien es cierto que, para garantizar este principio de normalización, hay que apoyarse en la equidad (concepto que tomó especial relevancia con la Ley Orgánica de Educación) que garantiza la igualdad de oportunidades en educación.

Es necesario diferenciar entre el concepto de integración e inclusión, ya que en ocasiones se utilizan indistintamente y son conceptos diferentes.

La integración escolar se puede definir como ese proceso en el que el alumno con necesidades educativas especiales se beneficia social y educativamente de la escuela ordinaria a través de los diferentes recursos personales y materiales que garanticen el éxito en su proceso de enseñanza y aprendizaje (Guerrero, 2000).

La educación inclusiva se presenta como una alternativa a la educación tradicional que se basa en los siguientes pilares (Ainscow, 2012):

1. La participación del alumnado, culturas y comunidades educativas aumenta en los currículos.
2. Se estructuran las culturas, prácticas y políticas de los centros educativos para dar respuesta a la diversidad.
3. Todo el alumnado se encuentra incluido en la vida del aula a través de tener presencia, participación y resultados, estando especialmente vigilantes con el alumnado con barreras.

La inclusión educativa se puede definir como aquellos procesos que se llevan a cabo para fomentar la participación activa de todos los alumnos, no siendo excluidos del contexto escolar (Booth y Ainscow, 1998).

Citando a Sánchez Palomino y Torres González (2002; pp. 72- 73), podemos destacar las siguientes características de la escuela inclusiva:

- Se fundamenta en el principio de normalización.
- Supera el discurso de la integración, al diversificar la respuesta.
- Utiliza un currículo único para dar respuesta a la diversidad de los alumnos.
- Utiliza la flexibilidad curricular.
- Respeta los ritmos de aprendizaje.
- Toma como marco de referencia la escuela común.
- Potencia el trabajo cooperativo entre los profesionales y como estrategia docente.
- Asume la diversidad como valor humano.

De esto, podemos concretar que el modelo inclusivo no se conforma sólo con el modelo basado en la integración, es más exigente, se basa en la idea de que si no se segrega no es necesario integrar (Sánchez Palomino, Torres González, 2002).

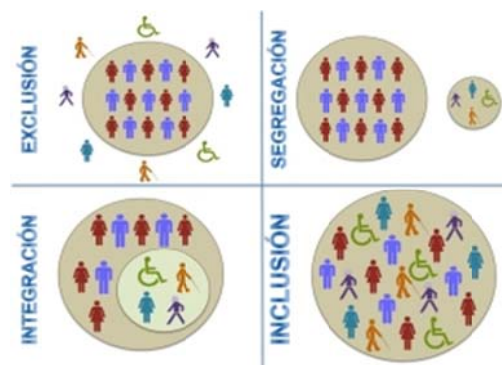


Figura 1: imagen descargada de Internet. Modelos de Educación.

Una vez definidos el marco teórico que nos ayuda a entender un poco más la conceptualización del Trastorno del Espectro Autista, pasamos a concretar las diferentes disposiciones legales que lo regulan, es decir, a continuación, concretamos el marco normativo que regula la atención educativa de estos alumnos.

2. MARCO LEGISLATIVO:

2.1 Marco legislativo a nivel estatal:

Antes de comenzar con el desarrollo del tema concreto elegido para realizar el Trabajo Fin de Grado, creo conveniente contextualizar las leyes educativas en las que han estado inmersos estos alumnos. Así mismo, es importante resaltar que la Educación Especial ha ido cambiando poco a poco del modelo educativo centrado en el déficit que presentaban estas personas al modelo centrado en las necesidades educativas especiales de este alumnado. Esto queda reflejado desde la promulgación de la Ley Orgánica 1/1990 del 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E) que favoreció un modelo de escuela abierta que se adaptaba a la diversidad del alumnado ajustando la respuesta educativa a sus necesidades. Esta ley fue muy importante también ya que reguló el proceso de escolarización bajo los principios de normalización e integración.

Con el RD 696/1995 del 28 abril de Ordenación de la Educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, empieza a surgir la atención al alumnado al que va dirigido nuestro trabajo. Se introduce el concepto de “necesidades educativas especiales”.

La Ley Orgánica 2/2006 del 3 de mayo de Educación (L. O. E) establece los principios de normalización e inclusión.

Ya en la actualidad, nos encontramos regulados por la Ley Orgánica 8/2013 del 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (L. O. M. C. E), la cual no deroga la anterior ley Orgánica de Educación (L.O.E) sino que la ratifica o modifica.

Continuando con las diferentes disposiciones legales que regulan la educación del alumnado con Trastornos del Espectro Autista destacamos que estos alumnos se encuentran dentro de un gran grupo denominado “alumnos con necesidad específica de

apoyo educativo”. Así se recoge en la LOE – LOMCE en el **título II dedicado a la Equidad en la Educación, en el capítulo I dirigido a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.**

Este capítulo, a su vez, queda dividido en cuatro secciones:

- **SECCIÓN 1ª:** (artículos del 73 -75) dedicado a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. En el artículo 73 de la L.O.E y asumido por la L.O.M.C.E, considera como tales al alumnado que “requiera por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos o atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta”.
- **SECCIÓN 2ª:** (artículos del 76 y 77 de LOE) se dirige a la atención de los alumnos con altas capacidades intelectuales. La L.O.M.C.E en su artículo 58 redefine el artículo 76 de la L.O.E que trata sobre las medidas necesarias para identificar al alumno con altas capacidades, así como de los diferentes programas de enriquecimiento curricular para estos alumnos.
- **SECCIÓN 3ª:** (artículos 78 y 79) por el que se establecen las medidas dirigidas a los alumnos con integración tardía en el sistema educativo español.
- **SECCIÓN 4ª:** (artículo 79BIS), dedicada a los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje.

Una vez concretadas las leyes que regulan la atención de nuestro alumnado con Trastorno del Espectro Autista, pasamos a tratar el desarrollo normativo diferenciando entre el desarrollo curricular y el desarrollo organizativo. Teniendo en cuenta la legislación de la Comunidad de Madrid, ya que es donde se encuentra ubicado el centro donde está escolarizado el alumno en el cual se basa este trabajo.

2.2 Marco legislativo a nivel estatal: Desarrollo Curricular:

a) Para la etapa de **Educación Infantil** destacamos:

RD 1630/2006, 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Destacamos el artículo 8 referido a la atención a la diversidad.

D17 / 2008, 6 marzo por el que se desarrolla en la Comunidad de Madrid el currículo para la etapa de Educación Infantil.

b) Para la etapa de **Educación Primaria** destacamos:

R.D. 126/2014 de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Resaltamos el artículo 14 sobre el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

DECRETO 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria. Destacamos el artículo 17 sobre Atención a la diversidad que recoge el desarrollo de los diferentes grupos que se engloban en los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.

2.3 Desarrollo organizativo específico para el alumnado con TEA:

En primer lugar, hay que destacar que los centros que escolaricen a alumnos con Trastorno del Espectro Autista deben reflejarlo en su Proyecto Educativo, ya que en él se recogen las señas de identidad del Centro, así como la estructura organizativa del mismo.

Este Proyecto Educativo debe incluir entre sus rasgos de identidad el hecho de que está escolarizando a alumnos con TEA y, por tanto, deben quedar recogidas las medidas de atención a este alumnado como por ejemplo la coordinación entre los diferentes tutores y especialistas, introducción de objetivos y contenidos referidos a valores, normas..., con referencia al alumnado TEA, etc.

Hacemos referencia también a la siguiente normativa específica:

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 necesidades específica de apoyo educativo, que cursen segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Enseñanza Básica Obligatoria, así como la flexibilización de la duración de las enseñanzas de los alumnos con altas capacidades intelectuales de la Comunidad de Madrid.

Esta Orden surge con la L.O.M.C.E, no deroga, sino que modifica aspectos de la Orden del 14 febrero 1996. Esta Orden regula los mismos aspectos en cuanto a alumnos con TEA que la Orden que se explicita a continuación.

Orden de 14 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Esta Orden regula la evaluación psicopedagógica de los alumnos TEA y, en base a ella, organiza los recursos personales, materiales y espaciales. Así mismo, esta Orden propone la escolarización en centros preferentes TEA. La evaluación psicopedagógica se realizará al finalizar cada etapa para regular la promoción o no de estos alumnos

R.D. 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Este Real Decreto se encuentra derogado casi en su totalidad, sin embargo, es por el que se regula en estos momentos, la ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales y, por tanto, de los alumnos TEA. Este documento hace referencia a la organización los criterios de escolarización y se complementa con la evaluación psicopedagógica.

Documento marco para la puesta en funcionamiento de Escuelas infantiles y colegios de escolarización preferente de alumnado con trastornos generalizados del desarrollo, 6 de junio 2003. Este documento recoge las bases para la puesta en marcha de los Centros que escolaricen a alumnos con TEA.

1. Criterios de escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de Trastornos Generalizados del Desarrollo en los Centros Preferentes de la CAM abril 2012. En este escrito aparecen las “normas” para poder escolarizar a los TEA en aulas preferentes.
2. Resolución del 7 de abril del 2005 de la dirección General de los Centros docentes por la que se establecen determinados centros de escolarización

preferente para alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a graves alteraciones comunicativas y sociales. Son las denominadas aulas de apoyo para los alumnos con Trastornos Graves del Desarrollo. Este documento indica los centros preferentes que existen en ese momento para facilitar la escolarización de los alumnos TEA según elijan los padres.

Una vez que ya hemos concretado el marco teórico que nos ayuda a definir qué entendemos por alumnos con Trastorno del Espectro Autista y hemos hecho un recorrido por las diferentes disposiciones legales que han regulado y regulan la atención educativa de estos alumnos hasta la actualidad, comenzamos con el trabajo de investigación del presente Trabajo Fin de Grado. Y, para ello, es necesario plantearnos qué objetivo general perseguimos con el mismo y qué objetivos específicos nos plantemos para alcanzarlo.

Así pues, comenzamos con la concreción de dichos objetivos que serán la guía para nuestro trabajo.

3. OBJETIVOS:

La base para realizar cualquier trabajo de investigación, pasa por la necesidad exhaustiva de plantearse unos objetivos con los que se pretende dar un eje de coherencia al trabajo realizado y, en consecuencia, desarrollar una labor con unos principios y fines claros que den estructura y sentido pleno al trabajo (Martínez Scott ,2014).

A continuación, exponemos los objetivos que nos han guiado para la realización del presente TFG.

3.1 Objetivo general:

- Conocer y analizar el grado de inclusión de un alumno TEA en su aula de referencia.

3.2 Objetivos específicos:

- Conocer el grado de integración e inclusión del alumno TEA dentro de su aula de referencia desde la perspectiva personal.

- Conocer el grado de integración e inclusión del alumno TEA dentro de su aula de referencia desde la perspectiva de sus iguales y diferentes profesionales.
- Conocer el grado de integración e inclusión del alumno TEA dentro de su aula de referencia desde la perspectiva familiar.

4. METODOLOGÍA

A continuación, voy a exponer las bases metodológicas en las que se sustenta este trabajo. Siguiendo a Martínez Scott (2014), diremos que elegimos la investigación cualitativa porque buscamos indagar sobre el sentido de la realidad educativa (...) desde el punto de vista de sus protagonistas, mediante el diálogo con las personas participantes.

4.1 Bases metodológicas:

Existen diferentes clasificaciones sobre el estudio de casos atendiendo a diferentes autores. Si seguimos a Stenhouse (1984), diferenciaríamos en tres grandes tipos de estudios de casos: investigación- acción, evaluativos y naturalistas.

No obstante, este trabajo se basa en el análisis de las respuestas a unas preguntas abiertas que se han planteado tanto al alumno TEA como a su representación familiar (madre) y a una parte destacada de sus compañeros de clase y tutores o especialistas que imparten diferentes áreas.

Nuestro estudio se basa en una metodología cualitativa porque vamos a analizar el contenido de unas entrevistas personales al alumno con TEA, a su madre, a diferentes compañeros de clase, así como a diferentes tutores que le dan clases. Nos interesa conocer, profundizar y analizar sobre la cuestión básica de nuestro trabajo: saber el grado de educación en la igualdad e inclusión de este alumno TEA en concreto.

Hemos seleccionado este método porque es el que más se ajusta a nuestros intereses, ya que nos va a permitir conocer y analizar en profundidad el tema que nos ocupa.

Así pues, es necesario que el método utilizado sea adecuado, que nos permita la obtención de unos resultados correctamente avalados y, lo que es aún más importante, que nos permita ilustrar y luchar contra las desigualdades e injusticias sociales (Sparkes, 2013).

Siguiendo a Barba (2013), la investigación cualitativa supone: “adoptar un modelo que se base en el trabajo de campo, en la realidad docente buscando la interpretación o la transformación de un grupo educativo” (p.24). En este caso buscamos interpretar y transformar la realidad del contexto educativo a través de las palabras habladas o escritas de las personas que participan en el proceso de investigación, así como de las producciones que realizan (Martínez Scott, 2014).

Siguiendo a Martínez Scott (2014), y basándonos en Álvarez y San Fabián (2012); Angrosino (2012); Barba (2013, Contreras y Pérez de Lara (2010); Denzin y Lincoln (2005); Flick (2004); Latorre, Rincón y Arnal (2003); McMillan y Schumacher (2005); Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999); Sandín (2003); Simons (2009); Taylor y Bogdan (1992); Tójar (2006), y varias son las características que definen este tipo de metodología que podemos relacionar con nuestro estudio:

- La principal preocupación se centra en la comprensión o transformación de los fenómenos socioeducativos más que en su explicación. La investigación es considerada desde la vía inductiva, es decir, parte de una realidad concreta y de los resultados que aporta para llegar a una teorización posterior.
- El diseño de la investigación es emergente, construido a medida que avanza el proceso de estudio.
- Existe una preocupación por la experiencia tal y como es vivida, sentida o experimentada.
- Se establece una relación peculiar entre el investigador o investigadora y el objeto de estudio, interactuando e influyéndose mutuamente.
- La investigación cualitativa es humanista, porque se ocupa del ser humano desde la perspectiva del mismo. Hemos de ver a las personas desde el respeto más profundo.
- Las personas que participan en la investigación son parte activa de la misma –en diferentes grados- y no meros sujetos objeto de investigación.
- Se utilizan muestras seleccionadas, no aleatorias.
- Se plantean criterios específicos, utilizando técnicas propias que garantizan la credibilidad de los resultados de la investigación.

En el estudio del presente caso buscamos saber desde las diferentes perspectivas del alumno, madre del alumno, compañeros del aula, así como de diferentes maestros que trabajan con él, el grado de igualdad que experimenta el alumno TEA, con referencia a su aula ordinaria.

4.2 Criterios de credibilidad:

Cuando se realizan diferentes investigaciones, siempre deben partir de unos criterios de credibilidad que den el valor científico al estudio que se esté realizando. Para seleccionarlos nos vamos a basar en Martínez Scott (2014) que marca cuatro puntos fundamentales:

1. El valor de la verdad de los resultados. La información obtenida debe ser veraz, para conseguir superar esta preocupación utilizaremos diferentes instrumentos como son el trabajo prolongado durante cinco meses y la triangulación. Ésta se ha llevado a cabo desde las entrevistas individuales, grupales y seguimiento con el diario de investigación.
2. La extrapolación a otros contextos y poblaciones. Para conseguir este objetivo hemos de hacer una descripción exhaustiva del contexto para que a otros investigadores o investigadoras puedan servirles de guía para sus trabajos.
3. La consistencia de los resultados y controlar si se podrían repetir en otras aplicaciones.
4. La neutralidad del investigador o investigadora. Éste criterio pretende demostrar la intersubjetividad de los datos e informaciones obtenidas independientemente de la evaluadora – investigadora (Guba, 1985). Los procedimientos utilizados para garantizar la neutralidad de la investigación son:
 - Entrevistas grupales e individuales para garantizar la credibilidad de la investigación.
 - Transcripciones de las entrevistas personales, grupales e individuales. También hemos utilizado otras técnicas como la observación y el diario del recreo.

4.3 Técnicas e instrumentos de recogida de datos y análisis

Como ya hemos comentado anteriormente, el presente estudio de caso se basa en una investigación cualitativa. En la cual, la investigadora utiliza diferentes técnicas para recoger la información tales como la observación directa en patios, las entrevistas individuales y grupales y el cuaderno de campo. Todo ello tendrá como finalidad analizar los diferentes datos y dar credibilidad a los resultados obtenidos facilitando unas conclusiones ajustadas a la información obtenida.

A continuación, pasamos a definir brevemente cada técnica e instrumento utilizado.

4.3.1 La entrevista

La entrevista es una técnica en la que es fundamental las interacciones verbales que se dan entre el entrevistador o entrevistadora y el entrevistado o entrevistada. Para que la entrevista se dé con normalidad y productividad necesitamos crear un clima de confianza, de espontaneidad y respeto. Estamos de acuerdo con Stake (1998) cuando afirma que: “Conseguir entrevistar es quizá lo más fácil del estudio de casos. Conseguir una buena entrevista no lo es tanto” (p.63).

A) Entrevistas individuales (anexos del nº1 al nº 5):

- En nuestro trabajo de investigación hemos realizado una entrevista personal al alumno con TEA con la finalidad de conocer de primera mano sus sensaciones, sentimientos y pensamientos acerca de su inclusión dentro del aula de referencia.
- Así mismo hemos creído conveniente hacer una entrevista a la madre, ya que ella nos puede aportar datos externos al centro educativo y poder analizar si efectivamente existe una educación en igualdad en relación al alumno y su grupo de iguales.

B) Entrevistas grupales:

- Se ha realizado una entrevista grupal, con varios compañeros de su misma aula, para ver diferentes puntos de vista dentro del aula de referencia en relación con el alumno TEA: cómo lo viven, cómo lo sienten... Y para concluir, hemos creído conveniente realizar también entrevistas a diferentes docentes que nos puedan permitir tener una visión amplia en diferentes contextos del tema que se desarrolla a lo largo del presente trabajo. Las entrevistas realizadas en este trabajo de investigación son expuestas en los anexos. Las transcripciones de las mismas quedan reflejadas en los Anexos 1, 2, 3, 4 y 5

4.3.2 La observación

Siguiendo la clasificación realizada por Santos Guerra (1990), elegimos la de “participante conocido” ya que soy docente del centro y realizo las observaciones al mismo tiempo que debo realizar mi trabajo.

Las observaciones se han llevado a cabo durante cuatro meses. Éstas se han realizado en los recreos, excepto los martes y jueves que era la encargada de abrir la biblioteca del Centro en horario de recreo y, por ello, se ha pedido la colaboración del Técnico de Integración Educativo que trabaja también dentro del aula TEA, y elabora los proyectos del patio para favorecer la integración del alumno dentro de su grupo de referencia (Ver anexo nº 6, de proyecto de patios para V.)

Durante las mismas, me he situado a una distancia prudencial en la que pudiera observar adecuadamente al alumno sin que éste se pudiera sentir observado, ya que V. es consciente del estudio que estoy haciendo y, lo suficientemente inteligente como para darse cuenta de que lo están mirando.

Cuando el Técnico propone diferentes juegos a V. y le invita a participar de ellos la observación es aceptada y consentida por V. ya que es consciente de esta situación.

4.3.3 Cuaderno de campo

Siguiendo a Íñiguez (1999), el cuaderno de campo contiene tanto las descripciones como las vivencias e interpretaciones de la persona que observa.

Hemos realizado este cuaderno (anexo nº8), organizándolo por meses y semanas en el cual hemos recogido lo más característico que hemos observado durante los recreos con este alumno.

4.3.4 Dibujo

Hemos incluido un dibujo del alumno donde se le pidió que se dibujara a si mismo dentro de su clase. El objetivo era comprobar cómo se veía el dentro de su aula de referencia sin tener que pensar, sólo dibujarse en su clase. Así podremos ver dónde se dibuja, dentro o fuera, separado o alejado del grupo, etc.

Siguiendo a Manuel Barkan diríamos que el dibujo es un conocimiento organizado que sensibiliza diferentes destrezas (Barkan, M., 1966).

4.4 Categorías de análisis

Se explicitan a continuación las categorías que hemos empleado a la hora de analizar los datos extraídos.

Tabla nº I:

Categorías y Subcategorías de análisis

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. Terminología específica: Autismo, NEE, inclusión.	- Conocimiento del concepto.
	- Interiorización del concepto a nivel personal.
	- Generalización del concepto a nivel social y cultural.
2. Relación e interacción social con sus iguales	- Mucha interacción social con iguales.
	- Poca interacción social con iguales.
	- Mucha inclusión en el juego con iguales
	- Poca inclusión en el juego con iguales
	- Juego espontáneo de V. con iguales diferentes a sus compañeros habituales.
	- Mucha integración dentro de su aula de referencia.
- Poca integración del alumno dentro de su aula de referencia.	
3. Relación e interacción social con adultos	- Poca interacción social con adultos
	- Mucha interacción social con adultos
4. Relación e interacción social en general	- Interacción social en diferentes contextos sociales y culturales.
5. Metodología y relación con los recursos personales.	- Mucha/Poca utilización de diferentes estrategias metodológicas.
	- Poca utilización de diferentes estrategias metodológicas.
	- Integración o no de las diferentes metodologías en las rutinas diarias del alumno.
	- No se integran las diferentes metodologías en las rutinas diarias del alumno.
6. Aspectos emocionales.	- Mucho grado de satisfacción personal.
	- Poca grado de satisfacción personal.
	- Mucho/Poca grado de empatía y aceptación social.
	- Mucho/Poca grado de empatía y aceptación social.

Fuente: Cuadro de elaboración propia.

5. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO EDUCATIVO

5.1.1 Centro Preferente de Alumnos con Trastorno del Espectro Autista

Como ya hemos explicado anteriormente, los centros que escolarizan preferentemente a alumnos con Trastorno del Espectro Autista son aquellos que están dotados de recursos personales, materiales y espaciales para dar la respuesta educativa más ajustada a estos alumnos. A sí mismo, todo ello queda reflejado dentro del Proyecto Educativo del centro.

5.1.2 Ubicación y nivel social del centro educativo

El centro donde se realiza esta investigación, es un CEIP público de integración preferente de alumnos con TEA en la Comunidad de Madrid en la localidad de Alcorcón.

Los datos que a continuación se exponen están extraídos del Proyecto Educativo del Centro con consentimiento del equipo directivo.

El ámbito social en el que nos encontramos incluye familias, por lo general de clase media.

Desde el aumento de la población inmigrante en nuestro país, la zona se ha ido nutriendo de numerosas familias que en general tienen un nivel socio-económico medio-bajo, siendo originarios principalmente de Ecuador, Colombia, Ucrania y Rumanía, entre otros diversos países. El porcentaje de alumnado inmigrante es alrededor del 17%, pero hay muchos alumnos que no computan como extranjeros ya que son nacidos en España y en algunos casos sus familias todavía desconocen el idioma o conviven con varios idiomas en casa. Esto plantea en muchas ocasiones importantes desfases de conocimientos y hábitos.

5.1.3 Recursos personales

El centro cuenta actualmente con una plantilla de 6 profesores tutores de Educación Infantil más 1 profesor de psicomotricidad, 10 profesores tutores de Educación Primaria, 1 maestro de educación física, 1 maestro de música, 2 maestras de religión (una compartida con otro centro), 2 profesoras de Audición y Lenguaje (la encargada de los alumnos de integración está compartida con el colegio de al lado y la otra maestra de Audición y Lenguaje está dentro del aula TEA) , dos maestros de Pedagogía

Terapéutica (una maestra a tiempo completo en el Centro para los alumnos de integración y otro maestro de Pedagogía Terapéutica dentro del aula TEA).

Además, el Centro cuenta con un Técnico de integración Educativo dentro del aula TEA, donde trabaja el apoyo curricular, se encarga de los hábitos de la vida diaria, del desayuno y comedor y del proyecto patios con alumnos TEA.

Como es un centro bilingüe, este centro también cuenta con tres asistentes que favorecen la inmersión lingüística de todos los alumnos (incluidos los TEA) del Centro.

6. RESULTADOS Y ANÁLISIS:

En este apartado vamos a exponer y analizar los resultados obtenidos del proceso de investigación. Para ello vamos a seguir con el orden establecido en las categorías de análisis que hemos expuesto en la tabla n °1 del apartado de metodología de este Trabajo de Fin de Grado.

6.1 Resultados y análisis de la entrevista a V.

Observamos que V. no tiene un conocimiento específico sobre el autismo, esto se refleja en la entrevista ya que ante la pregunta ¿Qué es autismo para ti? contesta:” no sé”. Tampoco existe una interiorización del concepto a nivel personal. En cuanto a la pregunta acerca de qué es autismo, V. afirma: “No tengo ni idea” (E.1 en el Anexo n°1). De lo que se observa lo normalizado que el alumno tiene el hecho de tener TEA, ya que no le da ninguna importancia a los conceptos.

Podemos confirmar que V. se siente integrado en su aula de referencia y él mismo afirma que “dentro de clase me siento bien”. Esto también se observa en el dibujo que ha realizado al situarse en el centro del aula frente a los compañeros (Anexo n° 8).

Sin embargo, no hay juego espontáneo con los compañeros de clase porque según él: “no le gusta lo mismo que a ellos” (E.1 en el Anexo n°1).

En cuanto a la relación social con iguales queda reducida a un compañero de su aula y a dos compañeros de diferentes aulas y niveles. Aunque poco a poco va mejorando.

Se observa que V. tiene una buena relación de interacción con los adultos, ya que se dirige a ellos de forma espontánea y normalizada. V. no se considera diferente a los

demás y en sus interacciones es igual que el resto de sus iguales. Así en la entrevista afirma que: “No siento que me traten (los maestros) de forma diferente” (E.1 en el Anexo n°1).

V. no tiene una interacción social buena, es decir, sus interacciones sociales con los iguales se reducen al contexto educativo, ya que fuera de este no se relaciona con nadie. Si bien es cierto que sí lo hace con otros amigos ucranianos que no son del colegio. Esta situación es consentida por V. porque como ya nos indicaba anteriormente no tiene los mismos gustos que sus iguales y prefiere jugar sólo con aquellos que él elige. Como afirma en la entrevista: “juego con A. y J. y ahora también con L.”, “no me gustan los juegos a los que juegan los compañeros” (E.1 en el Anexo n°1).

En cuanto a las adaptaciones metodológicas, V. no siente que se le apliquen adaptaciones diferentes a las de sus compañeros. Él mismo afirma en las entrevistas que no siente que los profesores le expliquen las cosas de diferente forma que a los demás. Esto se refleja en el comentario que hace en la entrevista cuando responde que: “Me tratan igual, soy uno más” (E.1 en el Anexo n°1).

Sin embargo, sí es consciente de que algunas veces los maestros le cambian el examen ya que V. dice “algunas veces si no lo sé, me ponen un examen más corto, sobretodo en natural science” (E.1 en el Anexo n°1).

Las diferentes metodologías que emplean los maestros en sus rutinas diarias están plenamente integradas ya que en su mesa están las secuencias de pictogramas de cómo resolver un problema de matemáticas, qué hacer si está nervioso o como levantar la mano para preguntar las dudas.

Hemos podido observar que V. tiene un buen grado de aceptación social. Él en todo momento indica que se siente como uno más, que no se siente diferente, aunque en ocasiones se contradiga con frases como “algunos me quieren y otros me odian” (E.1 en el Anexo n°1).

6.2 Resultados y análisis de las entrevistas a sus compañeros de clase

Se observa como el grupo de compañeros no entiende el autismo como un diagnóstico o una etiqueta con una serie de características y necesidades específicas. Ellos lo entienden como un niño que necesita más ayudas. Esto se manifiesta en la E.2 en el Anexo nº 2 donde afirman: “que el niño que tiene autismo necesita más ayuda que otros niños, que tienen unas necesidades especiales”.

Entienden el concepto de necesidades educativas especiales no desde las limitaciones sino desde el punto de vista de necesitar más ayudas. En la entrevista afirman que: “hay que ayudarle a hacer o entender algún ejercicio y luego ya lo puede hacer solo” (E.2 Anexo nº 2).

Podemos observar que sus iguales tienen un concepto de la terminología específica muy adaptado a su edad, pero muy interiorizado que ayuda a normalizar a V. dentro de su aula de referencia. Esto queda reflejado en la entrevista cuando afirman: “no es diferente, es un niño normal y corriente” (E.3 en el Anexo nº 3).

La relación e interacción de V. con sus iguales es muy buena. Par ellos V. es uno más y así se confirma cuando en la entrevista dicen: “no es diferente, es un niño normal y corriente, aunque necesite más ayuda” (E.3 en el Anexo nº 3).

Con respecto al juego con iguales se observa que V. no juega con sus compañeros de clase, excepto con L. que él mismo afirma en la entrevista que:” desde enero, desde que empezamos el colegio, he estado jugando con ellos” (E.3 en el Anexo nº 3). Existe cierta espontaneidad en el juego por parte de V. ya que en ocasiones sí pide jugar al fútbol a los compañeros de clase, sin haber sido motivado por el adulto.

Observamos que sus iguales creen que, en ocasiones, la relación entre los adultos y V. es diferente porque le tienen que ayudar en determinados momentos al igual que otros niños. Esto queda recogido en el Anexo nº 2 E.2 cuando afirman: “A veces, el trato es diferente como con cualquier niño que tenga necesidades”. Aunque se recoge un no tajante en cuanto a si piensan que V. recibe un trato de favor por parte de los adultos.

Hemos analizado que sus iguales no saben cómo V. interacciona en diferentes contextos porque no quedan fuera del colegio ya que no comparten gustos. Esto queda reflejado en el análisis de los apartados anteriores.

Hemos observado como los iguales son conscientes de que V. sí necesita una metodología específica en determinadas áreas y exámenes como se recoge en el Anexo nº 2 en la E.2 cuando afirman: “A veces. En algunos exámenes no en inglés. El trato es diferente como con cualquier niño que tenga necesidades”.

Pero también entienden que es igual para todos los niños que tienen necesidades no sólo para V. por tener TEA esto se confirma en la entrevista del Anexo nº2 E.2 cuando afirman: “igual que a S. que viene la ONCE”.

Se observa que V. está integrado en el aula, los iguales tienen una buena aceptación de V. esto se recoge en el Anexo nº 2 E.2 cuando afirman que V. es uno más de la clase.

Si analizamos cómo les gustaría que fuesen tratados si tuvieran TEA todos afirman que les gustaría pasar desapercibidos y ser uno más, por eso entienden que V. no quiera ser señalado y elija tomar sus decisiones como jugar en los recreos con otros niños (Anexo nº 2 E.2).

6.3 Resultados y análisis en relación a otros maestros

A) Resultados y análisis de la entrevista a su tutora

Hemos observado cómo su tutora hace una relación directa de autismo con V. es decir, no define el autismo con términos diagnósticos sino como la suma de las características personales de V. que es con quien trabaja en estos momentos.

La tutora entiende las necesidades educativas especiales no como algo que afecte a los alumnos con algún tipo de discapacidad o dificultad (ACNEES), ella parte de que todos los alumnos tienen necesidades educativas especiales y por ello hay que adaptarse a todos y no sólo a V. porque tenga un diagnóstico. Esto queda reflejado en el Anexo nº 3 E.3 cuando afirma que: “si tú programas tus clases pensando en qué se le da mejor a cada niño intentas abarcar todo, eso es mi concepto de necesidades educativas”.

Ella sabe que la relación entre V. y sus iguales es de protección. Le cuidan y le arropan para protegerle de todo. Es una interacción y relación casi paternal como explica ella misma al afirmar: “V. está muy arropado dentro aula. Excesivamente protegido por ellos y eso marca la diferencia en sí” (Anexo nº3. E.3).

Se observa que la tutora tiene la percepción de que V. tiene una relación e interacción con los adultos desde el punto de vista paternal. Si analizamos su entrevista podemos encontrar esta afirmación: “V. es muy impulsivo, con mucho genio, es como un niño pequeño” (Anexo nº3. E.3).

De la información extraída se recoge que V. tiene una adecuada interacción y relación social con sus iguales dentro del contexto educativo y una relación más de dependencia y aceptación con los adultos. Fuera del contexto escolar, la tutora, tal y como ha afirmado en la entrevista, carece de la información suficiente para saber si existe un buen nivel de interacción social.

Observamos que la tutora utiliza una metodología específica para resolver conflictos entre iguales cuando V. está implicado en alguno de ellos. El castigo o recompensa es el mismo para todos los implicados en dicho conflicto, pero la manera de abordarlo es diferente ya que V. se pone muy nervioso y no le gusta hablar delante de la gente, de modo que utilizan la estrategia de hablar con él a solas y después de un rato (Anexo nº3. E,3).

También es diferente la manera de explicarle los cambios que se producen en el día a día ya que V. es muy rígido y su inflexibilidad mental le puede llevar a tener rabietas por no entender determinados cambios. La tutora lo manifiesta en la entrevista diciendo: “Tengo que anticipar, explicar por qué no se debe enfadar...su rigidez da lugar a rabietas” (Anexo nº3. E.3).

En cuanto a sus explicaciones orales no realiza ninguna adaptación, pero en ocasiones sí ha adaptado el examen para mejorar su comprensión y facilitar la realización del mismo. En estas adaptaciones nunca se ha eliminado ni objetivos ni contenidos.

Observamos cómo su grado de empatía con el alumno es muy alto preocupándose en todo momento de que se sienta cómodo y a gusto dentro del aula. Intenta favorecer al máximo que el alumno alcance todos los objetivos que se establecen adaptando todo lo que sea necesario para lograr este fin.

Se puede comprobar como al principio la tutora se siente desbordada al tener que dar clase a un alumno con TEA, sin embargo, el día a día, hace que todo resulte más fácil (Anexo nº3. E.3).

Así mismo, la tutora considera que falta por hacer pero que en estos momentos sí se puede afirmar que V. está siendo educado en igualdad e inclusión en su aula de referencia (Anexo nº. 3 E.3).

C) Resultados y análisis de los profesores especialistas (Música / E. Física):

Con la información recogida hemos analizado que estos maestros tienen un concepto más humano sobre el autismo, no sólo no se quedan con la enumeración de características y necesidades, sino que abarcan otros campos sensoriales. Así en la entrevista afirman que para ellos un alumno con autismo es: “Alumno con dificultades a nivel perceptivo. Personas con mucha sensibilidad” (Anexo nº4. E.4).

Su concepto en cuanto a qué entienden por necesidades educativas especiales abarca desde la individualidad del alumno hasta la necesidad que han de plantearse para da respuesta a las mismas. Así afirman que un alumno con necesidades educativas especiales es: “Un alumno especial /diferente. Significa saber qué es lo que le diferencia para tomar las medidas que le ayuden” (Anexo nº4. E.4).

Llegados a este punto del análisis de la información obtenida, se hace necesaria una diferenciación entre las sesiones de Educación Física y Música, ya que, aunque ambos maestros coinciden en que está bien integrado en su aula de referencia, destaca que en la actualidad en las sesiones de música no lo está al 100% tal y como se recoge en la entrevista al ser preguntado por el grado de integración en su aula, el maestro de música admite que: “no está integrado al 100%” (Anexo nº4. E.4).

En Educación Física necesitó durante un tiempo apoyo de otro maestro (PT) para seguir las clases y entender las reglas del juego. Desde hace dos años este apoyo se retiró y V. está totalmente integrado en las sesiones tal y como se recoge en la entrevista (Anexo nº 4. E.4).

Observamos que a V. no le motiva ninguna de las dos asignaturas. No le gusta hacer deporte ni tocar la flauta, de modo que V. tiene poca interacción con estos maestros.

Observamos que sí es necesario establecer una metodología en cuanto al control de estímulos ya que en estas sesiones que son más lúdicas y menos formales y están menos estructuradas, suponen para V. un foco de distracción continuo (Anexo nº4. E.4).

Con la información obtenida podemos analizar una vez más la responsabilidad y el agobio que supone a los maestros tener que enfrentarse al reto de dar clase a un alumno con TEA. Así en la entrevista los maestros afirman que: “Si veo que no avanza me desbordo un poco. Soy más exigente en mi trabajo” (Anexo nº4. E.4). Existe mucho grado de satisfacción personal.

Crean que sí existe un buen grado de empatía con el alumno ya que trabajan a diario para ayudarlo a alcanzar las metas igual que a sus compañeros y, de igual manera, consideran que se está ofreciendo una educación inclusiva, aun cuando queda mucho por hacer y se necesitarían más recursos por parte de la administración (Anexo nº4. E.4).

6.4 Resultados y análisis a nivel familiar

Observamos como la familia considera poco el nivel de relación e interacción con sus iguales. A V. no le invitan a los cumpleaños de los compañeros de clase, la madre afirma que:” Desde segundo de Educación Primaria, no le invitan” (Anexo n °5 E.5). Sin embargo V. este año sí quiere celebrar el cumpleaños con sus compañeros llevándolos a montar a caballo (Anexo nº5. E.5).

Según los datos recogidos se puede analizar que la familia entiende que sí hay buena relación con los adultos. Saben que V. es muy dependiente de la opinión de los demás y son conscientes de que V. “utiliza” a los adultos para sentirse protegido. Esto queda reflejado en la entrevista cuando dicen: “V. dice que prefiere profesoras porque son más suaves que los profesores” (Anexo nº5. E.5).

Se observa que hay mucha relación social fuera del contexto educativo, ya que la familia afirma que muchos fines de semana V. queda con sus amigos ucranianos (Anexo nº5. E.5). Sin embargo son conscientes de que no hay relación ni interacción social con sus compañeros del colegio fuera del contexto educativo. Esto se extrae de la información de la entrevista cuando los padres afirman que a V. no le invitan desde segundo de primaria a un cumpleaños.

Con la información analizada podemos concretar que la familia afirma que se está trabajando bien con V. pero no saben explicar (dificultades con el idioma) las metodologías que se llevan a cabo con V.

Observamos claramente lo que la familia sufre al ver a V. salir del colegio con mala cara, ya que V. no suele hablar de sus sentimientos, pero en alguna ocasión sí ha llegado a verbalizar que sus compañeros no quieren jugar con él en Educación Física (Anexo nº5. E.5). Esto explica porque la familia cree que V. en algunos momentos no está bien aceptado en el grupo clase.

La familia expresa su inquietud a este respecto porque según ellos quieren que todos: “Cuiden mucho su autoestima porque cualquier situación mala le da por pensar en que no vale para nada, que tengan paciencia y que le apoyen continuamente. Depende mucho de lo que opinen otros” (Anexo nº5. E.5).

Sin embargo, también se observa claramente que la familia sí siente que V. está aceptado socialmente y que en muchas ocasiones es su hijo el que decide no relacionarse, ya que así lo afirman constantemente en la entrevista.

Consideran que V. sí está recibiendo una educación en igualdad e inclusión en su aula de referencia y creen que la igualdad es que: “V. tiene el mismo derecho que el resto no es diferente de otros niños. En casa no se le trata como si fuera diferente, se le trata como otro niño. Hablamos con él de todo. Es especial porque no entiende las informaciones igual que otros niños” (Anexo nº5. E.5).

6.5 Resultado y análisis del cuaderno de trabajo

Desde mediados del mes de diciembre se comenzó a elaborar un cuaderno de trabajo (Anexo nº 8) donde se recogían las observaciones directas en el momento del patio, tanto del Técnico de Integración Social (encargado del proyecto patios, Anexo nº6) como las mías.

Hemos podido constatar que V. no juega con los compañeros de clase por iniciativa propia. Él sólo juega con dos amigos que son de diferentes clases y edades. A. es un alumno de la edad de V. y que cursa 6º de Educación Primaria y J. es un amigo de la clase paralela a V. y es un año más pequeño.

Suelen jugar ellos tres solos a juegos sencillos como el pilla –pilla, escondite..., a ninguno les gusta el fútbol y por eso no juegan con sus respectivos grupos. Además V. ha manifestado a distintos maestros que no tiene los mismos gustos que sus compañeros.

Un día por semana, las Asistentes utilizan la mitad de un recreo para proponer juegos populares en inglés. Por lo general, hemos observado que V. participa con gusto y con agrado de los mismos.

Si las circunstancias lo permiten, el Técnico de Integración Social, dedica dos medios recreos a la semana a trabajar diferentes juegos donde fomenta la participación, la inclusión, las reglas del juego, saber ganar y perder y jugar con los compañeros de su aula.

Se observa que V. suele acceder a jugar a todo lo que se le propone. Muestra interés, se observa que disfruta y se lo pasa bien. Crea vínculos con diferentes compañeros de clase. Se le procura dar un papel protagonista al principio para que se vea reforzado socialmente y vea que los compañeros quieren estar en su equipo y eso le motiva mucho.

Los días en los que no hay nada regulado, V. juega con A. y J. exclusivamente, llegando incluso a quedarse solo en los recreos ante la ausencia de estos. Se le proponen juegos y se intenta mediar para que juegue con otros compañeros, pero él opta por irse a la biblioteca solo.

A finales de enero se une al grupo L. compañero de clase de V. y el grupo lo acepta. Comienzan a jugar a un juego llamado pies, con el balón...se observa cierta proximidad e interés por el fútbol en pequeño grupo. También se observa que J. es el que menos acepta a L. porque ve que V. y A. empiezan a tomar gusto por el fútbol.

En febrero J. se marcha del colegio para irse a Castilla la Mancha. No se observan cambios en el grupo. Siguen igual, aunque cada vez se ve que son más receptivos a jugar con más gente. El vínculo que une a V. con la clase es L.

El técnico ha observado que cada vez que se acerca para ir a jugar con V., éste se esconde porque no quiere jugar con el técnico, quiere seguir jugando con sus compañeros. Desde finales de febrero el Técnico no trabaja con V. en el patio porque V.

ya nos ha manifestado que no es un niño pequeño y que quiere jugar con sus amigos solo.

En marzo las observaciones se han mantenido desde una distancia prudencial porque V. estaba pendiente de que no le mirásemos, de hecho, empezó a jugar con sus amigos detrás del edificio donde ha sido muy difícil acceder sin que se diera cuenta.

Hemos observado que desde que entró L. al grupo y J. se marchó del Centro, V. ha mejorado cuantitativamente sus relaciones sociales. Aunque todavía sigue sin querer jugar al fútbol en gran grupo, sí lo hace en pequeño grupo donde él se siente más cómodo. Disfruta en los grupos de recreo que hacen las asistentes y participa con alegría y entusiasmo en los juegos que proponen diferentes compañeros de clase (intervención indirecta del Técnico, en lugar de aparecer él y proponer juegos, dejamos ese papel a un compañero).

También hemos podido constatar que en este segundo trimestre V. no ha estado solo faltasen o no sus amigos de referencia.

6.6 Resultado y análisis del dibujo

El dibujo realizado por el alumno se encuentra en el Anexo n °7. Observamos que el alumno se encuentra en el centro del aula y todos sus compañeros le miran. V. ha escrito que se ha dibujado en esa posición porque les está avisando de algo.

Este dibujo refleja lo que hemos ido analizando hasta el momento, es decir, que V. está integrado en el aula y siente la atención de los compañeros. Siempre está bajo la protección del maestro, por ello, lo dibuja a su lado. Sin embargo, este dibujo también nos permite observar que V. se sitúa en el centro del aula siendo el foco de atención y el punto de mira de todos los compañeros.

7. CONCLUSIONES

Para concluir este Trabajo Fin de Grado, haremos referencia a las categorías que hemos recogido en la metodología de este trabajo para poder concretar una conclusión que dé respuesta a los objetivos que nos planteábamos en esta investigación.

Así pues, en cuanto a la terminología específica, se ha observado que la mayoría de los participantes de este trabajo, tiene una idea muy personal. Su definición no se cierra ni se ajusta al DSM –V donde se regulan categorías, características... todos ellos, saben que significa tener autismo partiendo de su realidad más inmediata con V. y de su experiencia directa con él.

Tienen muy claro la vinculación que se establece entre autismo y necesidades educativas especiales y son conscientes de que esas necesidades son debidas a las características personales de V.

Los compañeros del aula, no son capaces de definir verbalmente el concepto de inclusión, no obstante, su trato día a día con V. lo define. Aceptan a V. tal y como es, le protegen y le cuidan e intentan apoyarle en todo.

Para los profesionales que trabajan con V. el concepto de autismo se acerca más a la definición conceptual y relacionan las necesidades educativas especiales con las características propias del alumno, las personalizan e individualizan.

En cuanto a la inclusión, la entienden como un objetivo a largo plazo en el que se ha avanzado significativamente, pero al que todavía no se ha llegado en plenitud, y del que queda camino por recorrer.

Con respecto a la relación e interacción social con sus iguales, podemos afirmar que es poca, a decisión del propio V. Si bien es cierto que a mediados- finales de trimestre, mejoró en esta área, destacamos que V. no interacciona con sus iguales como lo hace con otros niños fuera del centro.

Así mismo, su juego espontáneo con los compañeros del aula se queda reducido a unos días al principio de curso, y con un poco más de asiduidad a mediados –finales de curso. V. tiene una adecuada interacción con adultos. Demanda su atención para pedir ayuda, explicar algo o compartir sentimientos y experiencias.

No obstante, V. sigue siendo un poco inmaduro y esto hace que sea más dependiente del adulto y, por tanto, sus interacciones estén más encaminadas a buscar la protección del adulto y la constante aceptación del mismo.

Es cierto que V. no tiene apenas contacto con sus compañeros de clase fuera del contexto educativo, si es verdad, que sí tiene una vida social fuera del colegio con otros niños ucranianos. Por lo que su relación e interacción social en general queda reducida a su contexto más próximo a nivel familiar y social.

Los docentes emplean una metodología específica con V. en cuanto a la estructuración del trabajo y a ciertas explicaciones en las que se requiere de un mayor apoyo visual. En un principio, necesitó exámenes adaptados que facilitasen su comprensión y, en la actualidad, suele requerir adaptación en los exámenes de inglés.

Los compañeros entienden esta diferencia en metodología desde el punto de vista en el que V. necesita ayuda para alcanzar los mismos objetivos que ellos y, entienden, que es necesaria no estableciéndose un rol de beneficio con respecto al maestro –alumno.

Para los maestros este tipo de adaptaciones metodológicas suponen una enseñanza de calidad. Poder individualizar las explicaciones y exámenes a un alumno que requiere un poco más de ayuda para comprender pero que alcanza el mismo nivel que sus compañeros, supone una verdadera igualdad en educación con una buena inclusión.

Existe un buen grado de aceptación social tanto personal de V. hacia sí mismo, buena aceptación social por parte de sus iguales y diferentes maestros y una adecuada, aunque insuficiente aceptación social y familiar, aunque están contentos del grado de integración de V. en el aula, sí les gustaría que le ofreciesen más oportunidades de ocio con ellos: invitarle a cumpleaños, ofrecerle planes de fin de semana...

Para finalizar queremos dejar constancia de varias conclusiones extraídas fruto del trabajo de investigación realizado como son:

- Existe un alto grado de conocimiento del concepto de TEA, siendo muy personal en relación a V. La mayor parte no se basa en conceptos teóricos sino en su experiencia diaria con él.
- La relación entre iguales es fluida y correcta. No llega a estar totalmente normalizada en tiempos de ocio, aunque se reconoce que la mayor parte de la responsabilidad recae en V. ya que es él quien elige a sus compañeros de juego. No obstante, es un compañero aceptado y cuidado dentro del grupo clase.
- La relación con los adultos es correcta.

- La metodología está totalmente adaptada a las necesidades de V. para que pueda hacer frente a los diferentes aprendizajes con las herramientas necesarias para alcanzar los objetivos con éxito. Cumpliéndose de esta manera la verdadera educación en igualdad e inclusión de un alumno con TEA dentro del aula ordinaria.

Por tanto, para concluir y dar una respuesta a nuestro objetivo general que ha sido la base para realizar todo este trabajo, creemos que sí hemos podido conocer el grado de inclusión de un alumno TEA en su aula de referencia. Creemos que la inclusión y la educación en igualdad de estos alumnos sí es posible, además de ser necesaria y enriquecedora para toda la comunidad educativa. No obstante, todavía no se da al 100% dada las características de los mismos, ya que, como en este caso, es el propio alumno quien en ocasiones elige estar solo. Solo con los recursos personales, materiales y espaciales no es suficiente para garantizar una educación basada en la igualdad con éxito, es necesario la responsabilidad, empatía, solidaridad y trabajo diario de todos los que forman parte de la vida del centro: maestros, compañeros...sólo entendiendo el autismo desde el lado más humano es como verdaderamente se garantiza una educación en igualdad e inclusión.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, C. y San Fabián, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa, *Gazeta de Antropología*, 28(1), 13-22.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista De Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- American Psychiatric Association. (1995). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.
- American Psychiatric Association (2013). *DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Editorial Médica Panamericana.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid. Morata.
- Booth, T. y Ainscow, M (1998) "*From them to us*". Londres: Routledge.
- Barba, J.J. (2013) *La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI*.
- Barkan, M. (1966). "Los problemas del plan de estudios en la educación artística." En *un Seminario en Educación Artística para la Investigación y Desarrollo Curricular*, ed. Edward L. Mattil. Oficina de Educación Cooperativa de Investigación de Proyectos N° V-002. University Park: Universidad Estatal de Pensilvania.
- CIE-10 (1992). *Trastornos mentales y del comportamiento*. Madrid: Meditor
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria (eds.): *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Madrid: Morata.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.) (2005). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Guba, E. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, José y Pérez, Ángel (Eds.) *enseñanza: su teoría y su práctica*, (pp. 148- 165). Madrid: Akal.
- Íñiguez Rueda, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Aten Primaria*, 23(8), 496-502.

- Latorre, A.; Rincón, Delio y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- León Guerrero, M.J. (2000). *El liderazgo para y en la escuela inclusiva*. Revista Facultad de Educación. N° 30
- Martínez Scott, S. (2014). *La educación para el Desarrollo en la formación inicial del profesorado, Estudio de casos en la asignatura Educación para la paz y la igualdad*. (Tesis Doctoral). Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/5691>
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Riviére, A. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.
- Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sánchez Palomino, A y Torres González, J.A. (2002): *Educación especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid: Pirámide
- Santos Guerra, M. Á. (1990). *Hacer visible lo cotidiano: Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Simons H. (2009). *Case Study Research in Practice*. London: SAGE.
- Sparkes, A. (2013). Qualitative research in sport, exercise and health in the era of neoliberalism, audit and New Public Management: understanding the conditions for the (im)possibilities of a new paradigm dialogue, *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, DOI:10.1080/2159676X.2013.796493
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los modelos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial. En *Revista de Educación, Número Extraordinario*.

REFERENCIAS NORMATIVAS.

Ley Orgánica 1/1990, BOE nº 238 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE nº 10 de 10 de diciembre de 2013.

RD 1630/2006, 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.

D17 / 2008, 6 marzo por el que se desarrolla en la Comunidad de Madrid el currículo para la etapa de Educación Infantil.

R.D. 126/2014 de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

D. 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo 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 necesidades específica de apoyo educativo, que cursen segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Enseñanza Básica Obligatoria, así como la flexibilización de la duración de las enseñanzas de los alumnos con altas capacidades intelectuales de la Comunidad de Madrid.

Orden de 14 de febrero de 1996 por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. BOE nº 47.

RD 696/1995 del 28 abril de Ordenación de la Educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Documento marco para la puesta en funcionamiento de Escuelas infantiles y colegios de escolarización preferente de alumnado con trastornos generalizados del desarrollo, 6 de junio 2003.

Resolución del 7 de abril del 2005 de la dirección General de los Centros docentes por la que se establecen determinados centros de escolarización preferente para alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a graves alteraciones comunicativas y sociales.

9. ANEXOS

ANEXO N° 1

E.1 Transcripción global de la entrevista a V.

PREGUNTAS	RESPUESTAS
¿Qué significa para ti tener necesidades educativas especiales?	No sé. Siente como una persona normal como los demás.
¿Qué significa para ti el concepto de autismo?	No sé.
Pregunta 3	Esta pregunta no se realizó.
¿Crees que eres diferente? ¿Por qué?	Si.
¿Cómo te sientes dentro del aula?	No tengo ni idea, me siento bien
¿Sueles jugar en los recreos con tus compañeros de clase? En caso afirmativo a qué y en caso negativo por qué no.	No. Juego con otros amigos J. L. A.
¿Te consideras igual que el resto de los compañeros de clase?	Sí, igual.
¿Consideras que los profesores te tratan igual que al resto de la clase?	Normal
¿Crees que tienes privilegios o no por parte de los profesores?	Normal
¿Cómo te gusta que te traten?	Esta pregunta fue contestada de forma paralela y transversal a través de todas las preguntas de la entrevista.

Fuente: Cuadro de elaboración propia.

ANEXO N° 2

E.2 Transcripción global de la entrevista a los iguales

PREGUNTAS	RESPUESTAS
¿Qué significa para ti que un alumno tenga necesidades educativas especiales?	Que necesita ayuda cuando la pida. Que si le cuesta hacer algo q le ayudemos para que pueda hacerlo por sí mismo.
¿Qué significa para ti el concepto de autismo?	Que necesita más ayudas que otros niños.
¿Qué opinas de V.?	Un niño más.
¿Crees que es diferente? ¿Por qué?	No es normal. Aunque a veces necesite otras ayudas.
¿Cómo crees que V. se siente dentro del aula?	Normalmente está contento, pero cuando se agobia llora y necesita ayuda. Con el ruido está agobiado.
¿Sueles jugar en los recreos con él? En caso afirmativo a qué y en caso negativo por qué no.	No. L. si. Porque a V. no le gusta el fútbol. No tienen los mismos centros de interés.
Consideras que V. Es igual que el resto de los compañeros de clase.	Algunas veces sí y otras no. Cuando le dan los exámenes más fáciles
Consideras que los profesores tratan igual a V. que al resto de la clase.	A veces. En algunos exámenes no en inglés. El trato es diferente como con cualquier niño que tenga necesidades. Como S. que viene la ONCE
¿Crees que V. tiene privilegios o no por parte de los profesores?	No tajante.
Si tú fueras V. ¿Cómo te gustaría que te tratarasen?	Bien. Como si fuera alguien más sin necesidades pasar desapercibido. Uno más de la clase, no estar señalado.

Fuente: Cuadro de elaboración propia.

ANEXO N° 3

E.3 Transcripción global de la entrevista a la tutora

PREGUNTAS	RESPUESTAS
¿Qué significa para ti que un alumno tenga necesidades educativas especiales?	Significa conocer tipo de necesidades. Considero que todos los alumnos tienen necesidades educativas especiales. Hay que programar pensando en lo que necesita cada niño
¿Qué significa para ti el concepto de autismo?	No tiene nada que ver el diagnóstico con la realidad. Ahora mismo para mí significa V. Definición: impulsividad y planificación del trabajo grupo.
¿Qué opinas de V.?	Muy impulsivo, con genio como un niño pequeño. Cuando tengo que anticipar, explicar porque no se debe enfadar... rigidez que da lugar a rabietas.
¿Crees que es diferente? ¿Por qué?	En cierta medida sí. Sobre todo, con el tema de la sinceridad. V. es muy sincero
¿Cómo crees que V. se siente dentro del aula?	V. está muy arropado dentro aula. Excesivamente protegido por ellos y eso marca la diferencia en sí.
Ante un conflicto ¿actúas de la misma manera que actuarías con otro alumno que no fuera TEA?	Ante el conflicto no resuelvo en el momento porque se pone nervioso, luego en individual. El castigo / bueno igual.
¿Exiges lo mismo a..... que al resto de sus iguales?	Si.
¿Adaptas tus explicaciones a V.? ¿Haces lo mismo con cualquier otro alumno/a que no sea TEA?	No. Igual que a los compañeros.

Como profesor, ¿Cómo te sientes al dar clase a un alumno Tea?	Al principio impone, pero luego con las orientaciones y viendo cómo funciona V, mucho mejor.
En tu opinión, ¿Crees que V. se desarrolla dentro de una educación en igualdad?	Todavía hay muchos aspectos que mejorar, pero en su día a día V. sí está dentro de una educación de inclusión dentro de su aula de referencia.

Fuente: Cuadro de elaboración propia.

ANEXO N° 4

E.4 Transcripción global de la entrevista a otros maestros

PREGUNTAS	RESPUESTAS
¿Qué significa para ti que un alumno tenga necesidades educativas especiales?	Alumno especial /diferente. Saber qué es lo que le diferencia para tomar medidas que le ayuden. Diversidad de necesidades en cualquier alumno no sólo en TEA
¿Qué significa para ti el concepto de autismo?	Alumno con dificultades a nivel perceptivo. Personas con mucha sensibilidad. Sientes curiosidad porque cada uno es diferente, con características diferentes...
¿Qué opinas de V.?	Está bien integrado y muy protegido por sus iguales. Al principio se le tuvo que dar apoyo en E. física pero desde hace dos años ya no hace falta
¿Crees que es diferente? ¿Por qué?	Poco diferente, pero no más diferente que otros niños que en un momento diferente tiene dificultades.
¿Cómo crees que V. se siente dentro del aula?	Incluido E. Física. En música integrado 100% no, pero va mejorando.
Ante un conflicto ¿actúas de la misma manera que actuarías con otro alumno que no fuera TEA?	Igual tanto en premio como castigo. A excepción de si se le ve que va a entrar en crisis
¿Exigís lo mismo a V. que al resto de sus iguales?	Si
¿Adaptáis vuestras explicaciones a V?	Si todo visual porque los espacios

¿Hacéis lo mismo con cualquier otro alumno/a que no sea TEA?	hacen que se distraiga más fácilmente
Como profesor, ¿Cómo te sientes al dar clase a un alumno TEA?	Si veo que no avanza me desbordo un poco. Más exigente.
En vuestra opinión, ¿Crees que V. se desarrolla dentro de una educación en igualdad?	Sí con matices (se ríen, hacen referencia a la falta de recursos por parte de la administración).

Fuente: Cuadro de elaboración propia.

ANEXO N° 5

E.5 Transcripción global de la entrevista a la familia

PREGUNTAS	RESPUESTAS
¿Qué significa educar en igualdad para usted?	Tiene el mismo derecho que el resto. V. no es diferente de otros niños. En casa no se le trata como si fuera diferente, se le trata como otro niño. Hablamos con él de todo. Es especial porque no entiende las informaciones igual que otros niños. Más paciencia para explicar otras cosas. Sí, creemos en la educación en la igualdad con V.
¿Cree que su hijo se está educando en la igualdad educativa social, personal...?	Sí.
Alguna vez V. le ha comentado que se siente diferente a los demás por el trato recibido.	Algunas veces sí, al salir del colegio, pero le cuesta mucho sacarle las cosas, pero por la cara se le ve. Dice que: “me odian todos porque no quieren jugar conmigo en E. Física.”
¿Le suelen invitar a cumpleaños de compañeros de clase?	No. Desde segundo de Educación Primaria, no.
Los fines de semana ¿V. hace planes con amigos?	Depende del fin de semana. Con los del colegio no, con otros ucranianos, pero para su cumpleaños este año sí quiere invitarles a montar a caballo.
¿Cree que V. recibe un trato diferente que el resto de compañeros?	V. dice que prefiere profesoras porque son más suaves que los profesores. Un poco. Pero creo que es igual.
Ese trato es para bien o para mal.	Bien.
¿Cómo le gustaría que fuera una educación	No lo entiendo, lo que tiene.

en igualdad para su hijo?	
¿Cómo se plantea el futuro más inmediato de V. con respecto a una sociedad basada en principios como la igualdad?	No me lo planteo. Vamos poco a poco.
Si pudiera dar orientaciones a la gente más próxima a su hijo, ¿Qué les diría?	No sé. He pensado mucho en eso. Que cuidaran mucho su autoestima porque cualquier situación mala le da por pensar en que no vale para nada, paciencia y que le apoyen continuamente. Depende mucho de lo que opinen otros.

Fuente: Cuadro de elaboración propia.

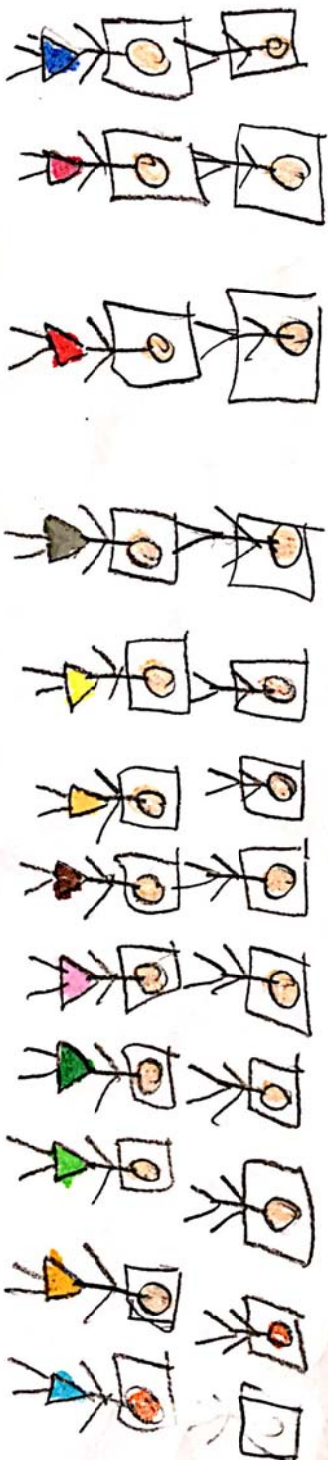
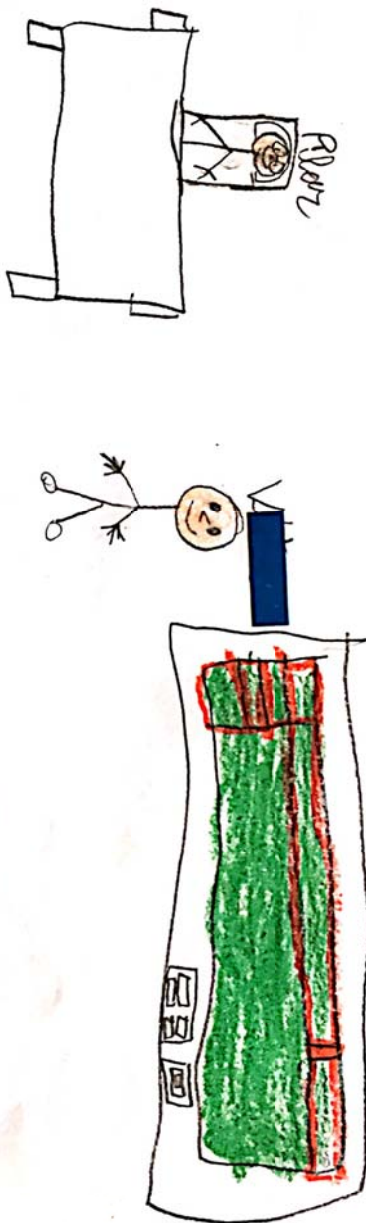
ANEXO N° 6

D. 1 Proyecto patios de V.



D. 2 Dibujo de V.

Dibujo de U. ¿Cómo te sientas e identificas dentro del aula?



¿Por qué te has dibujado dentro de los cuadros?
Porque estoy acostumbrado de estar

ANEXO 8

Cuaderno de campo:

DIARIO SEMANAL DE V. EN RELACIÓN CON IGUALES DURANTE EL PATIO.

DICIEMBRE	
Semana del 14-18	Durante la semana V. siempre ha jugado con los dos amigos de siempre A. y J. Son amigos de clase y curso diferentes a la suya de referencia. Juegan a diferentes juegos como liebre, rescate y juegos que propone una vez en semana el Técnico de Integración Social.
Semana del 21 – 23	Se vuelve a observar que V. juega sólo con los amigos de la semana pasada. Se le ha animado a jugar con amigos de su clase, pero dice que no le apetece y se va. Esta semana desde proyecto patios TEA –Bilingüe se ha animado a jugar a la zapatilla por detrás en inglés y se lo ha pasado muy bien.

ENERO:

ENERO	
Semana del 11 -15	Esta semana se ha observado a V. menos participativo en el patio. Con sus amigos de siempre se ha dedicado a dar vueltas y hablar y no ha querido participar ni en las actividades propuestas por el Técnico ni por la tutora que lleva el proyecto TEA-Bilingüe. Se ha observado mal carácter, como enfadado.
Semana 18 – 22	V. ha empezado la semana un poco más animado que la pasada. El miércoles J. estuvo castigado sin recreo y A. decidió ir a la biblioteca a estudiar lo que supuso que V, se quedó solo en el patio. (No se observó que ningún compañero se acercara a jugar con él). Sí jugó con el Técnico de Integración Social a la muñeca (lanzar un dado y saltar casillas dibujadas en el suelo) y también jugó con las asistentes al veo- veo en inglés.
Semana 25 -29	V. ha estado malo tres días y no ha asistido al centro. Al incorporarse ha vuelto a su rutina con sus amigos. Ha participado obligado del juego que propuso el TIS y tampoco ha querido participar de las actividades con los asistentes.

FEBRERO:

FEBRERO	
Semana del 1-5	V. ha estado más participativo en los recreos. Ha querido jugar al veo veo con los asistentes, aunque para poder decir la palabra tenían que correr una recta en el patio, aunque a V. no le gusta el deporte, ha participado y se ha reído. El TIS no puede jugar con él porque V. se esconde cuando le ve.
Semana 8-12	V. juega al fútbol con los compañeros de clase. Esta semana ha llovido y sólo ha podido salir al patio dos días. V. ha escuchado música ajena a sus compañeros del aula sentado en su mesa pintando.
Semana 15- 19	V. juega con A. Y L. a juegos inventados entre ellos. No le ha gustado que ni el TIS ni yo le observamos y se ha marchado a la parte de detrás del patio. V. ha estado castigado haciendo deberes. Esta semana ha participado contento a Guerra en inglés con los asistentes.
Semana 22-26	V. ha querido participara con toda la clase al juego propuesto por el TIS llamado “pañuelo” pero al rato se ha cansado y se ha marchado del juego. Al explicarle que no puede irse se ha enfadado y ha entrado en crisis. V. lleva evitándonos todos los patios, sigue enfadado. V. juega con los asistentes a la zapatilla por detrás, pero al vernos se marcha corriendo, no le seguimos para evitar una segunda crisis.

MARZO

Se ha hablado con V. sobre su actitud en los patios y nos ha dicho que no le gusta que estemos con él, que ya es mayor y no es un niño pequeño. Le hemos dicho que ya no intentaremos favorecer las relaciones con sus iguales con el juego pero que él debe esforzarse por integrarse con ellos. Se ha estado realizando una observación en la distancia y parece que V. está mejor si no intervenimos. Este mes poco a poco ha ido jugando más al fútbol, participa de las actividades con las asistentes, aunque sigue prefiriendo jugar con A y L. ahora juegan simbólicamente a main craft (juego de ordenador).