



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Departamento de Pedagogía

Curso 2019-2020

TRABAJO FIN DE GRADO:

**PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA
INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON
AUTISMO EN EDUCACIÓN INFANTIL**

Presentado por Carmen Flórez Geijo para optar al Grado de Educación Infantil
por la Universidad de Valladolid

Tutelado por: Ángela Zamora Menéndez

Resumen

Con el paso de los años, se han ido estableciendo modificaciones, en cuanto al pensamiento global acerca de una educación para todos. En la actualidad, se apuesta por la inclusión educativa donde todo el alumnado tiene derecho a recibir una educación de calidad que le ayude a desarrollarse en todos los ámbitos. Por eso, es importante analizar la efectividad de esta propuesta en las aulas reales de los centros, en este caso de Educación Infantil, para observar si se está llevando a cabo como se describe en la fundamentación teórica de la inclusión. El objetivo del presente trabajo es investigar las percepciones de los maestros de Educación Infantil sobre la inclusión educativa de alumnado con autismo. Para ello, se ha llevado a cabo una investigación de corte cualitativo, donde se han realizado entrevistas a cinco maestros de Educación Infantil de un centro educativo situado en Valladolid. Los resultados muestran que existe una falta de recursos humanos, que impiden el correcto desarrollo de la educación inclusiva. Esta situación hace que disminuya la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con y sin necesidades educativas especiales, por la falta de atención en determinadas ocasiones. Asimismo, los entrevistados afirman que es imprescindible el trabajo a través de la inclusión para complementar el desarrollo de todo el alumnado además de, para favorecer el crecimiento en valores. En el trabajo se concluye que la inclusión educativa debería ser un eje primordial en la educación, por todos los beneficios que se obtienen en el alumnado con y sin necesidades educativas especiales. Además, se debería invertir en ella, incrementando los recursos humanos presentes en las aulas y la formación del profesorado, para proporcionar una educación de calidad a todo el alumnado.

Palabras clave: inclusión educativa, integración, necesidades educativas especiales, formación del profesorado, adaptación curricular.

Abstract

Over the years, modifications have been established in terms of global thinking about education for all. At present, we are committed to educational inclusion where all students have the right to receive a quality education that helps them to develop in all areas. For this reason, it is important to analyze the effectiveness of this proposal in the real classrooms of the centers, in this case in Pre-school Education, to see if it is being carried out as described in the theoretical basis of inclusion. The objective is based, as mentioned above, on the analysis of educational inclusion, which takes place in the Infant Education classrooms. To this end, qualitative research has been carried out, in which interviews have been conducted with Early Childhood Education teachers from the same center. This document presents the most relevant contributions to the quality of educational inclusion being carried out in the classroom. The results show that there is a lack of human resources, which prevents the proper implementation of inclusion, as well as decreases the quality of the teaching-learning process of students with and without special educational needs, due to the lack of attention on certain occasions. Moreover, those interviewed stated that work through inclusion is essential to complement the development of the entire student body, as well as to favor growth in values. The paper concludes that educational inclusion should be a major focus in education, for all the benefits obtained in students with and without special educational needs. Moreover, it should be invested in, increasing the human resources present in the classrooms, in order to provide a quality education for all students.

Key words: educational inclusion, integration, special educational needs, teacher training curriculum adaptation.

ÍNDICE

1. Introducción	4
2. Fundamentación teórica	5
2.1. Inclusión educativa.....	5
2.1.1. Evolución de la inclusión educativa.....	5
2.1.2. Importancia de la inclusión educativa	7
2.1.3. Cómo convertir un aula ordinaria en un aula inclusiva.....	9
2.2. Características del Autismo y cómo intervenir en un aula ordinaria.....	12
2.2.1. Teorías etiológicas.....	12
2.2.2. Tipologías del autismo	14
2.2.3. Cómo intervenir en un aula ordinaria con alumnado con autismo	16
2.3. Percepción del profesorado y las familias sobre la inclusión educativa	18
2.3.1. Percepción del profesorado acerca de la inclusión educativa.....	18
2.3.2. Percepción del profesorado sobre la inclusión del alumnado con autismo	19
2.3.3. Percepción de las familias acerca de la inclusión educativa	21
3. Objetivos de la investigación	23
4. Método	23
4.1. Diseño	23
4.2. Participantes	24
4.3. Instrumentos y procedimiento de recogida de información	24
4.4. Procedimiento de análisis de la información.....	25
5. Resultados	27
6. Discusión y conclusiones	36
7. Limitaciones y prospectiva de investigación	41
8. Referencias bibliografía	42
Anexos	47
Anexo 1	47
Anexo 2	49

1. Introducción

El sistema educativo ha ido evolucionando al mismo tiempo que lo ha ido haciendo la sociedad, lo que supone un avance en los centros, donde se empieza a trabajar de forma inclusiva. Esta forma de trabajo debe ser generalizada y aplicarse en las escuelas, así como, en la vida cotidiana de toda la sociedad (Pérez, Pérez y Sánchez, 2012).

La inclusión educativa debe estar respaldada por estrategias y herramientas que ayuden a todo el alumnado en este proceso. De esta forma, se podrán alcanzar los objetivos al mismo tiempo que se desarrollen siguiendo un plan de enseñanza-aprendizaje adaptado a las necesidades de cada uno de ellos. Así, todo el alumnado, con y sin necesidades educativas especiales, podrá gozar de una educación plena, basada en las características de cada uno de ellos independientemente del tipo de necesidades que requieran (Ramírez, 2016).

Sin embargo, trabajar de forma inclusiva se asocia a los prejuicios establecidos socialmente, donde solo se deben incluir aquellos con necesidades educativas especiales. Este concepto es erróneo, ya que todos somos diferentes y tenemos unas características individuales que, también requieren de una atención específica e incluso modificaciones en la metodología de trabajo de aula (Ramírez, 2016).

Por otra parte, de forma teórica se establecen unos estándares y métodos de trabajo que en ocasiones no son llevados a la práctica por las dificultades que surgen con algunas de ellas. Por eso, el profesorado está dotado de la posibilidad de adaptarlas a las características del alumnado que se encuentre en su aula. Así, en lugar de seguir unos pasos marcados, tienen la capacidad para modificarlos y prepararlos de forma que, acompañen al alumno y apoyen las dificultades que se interpongan en el desarrollo del alumnado (Fernández, Fiuza y Zabala, 2013).

Por lo tanto, a lo largo del presente documento, se presentará la fundamentación teórica que acompaña a la inclusión educativa, y en particular, a la inclusión educativa del alumnado con autismo. De esta forma, a través de la investigación llevada a cabo, a través de entrevistas al profesorado de Educación Infantil de un mismo centro, se podrá observar si estos estándares previamente establecidos que determinan el desarrollo que se debe llevar a cabo en las aulas es posible o no.

Así, se observarán los puntos débiles y fuertes de la fundamentación teórica de la inclusión educativa del alumnado con autismo. De esta forma, se comprobará si en la práctica real de esta forma de trabajo, se pueden cumplir las propuestas que se establecen, y cuáles son las necesidades del profesorado de Educación Infantil para lograr una educación inclusiva plena, que favorezca el desarrollo de todo el alumnado.

2. Fundamentación teórica

2.1. Inclusión educativa

2.1.1. Evolución de la inclusión educativa

Para hablar de Inclusión Educativa y describir su evolución debemos establecer una definición. Cuenca (2004) define la inclusión como:

“una actitud relacionada con un sistema de valores y creencias y no como un conjunto de acciones, asumiendo que el aprendizaje y la convivencia entre grupos con diversas características, es una de las mejores formas de fomentar el aprendizaje de todos y de cada uno de ellos de manera independiente, gracias al beneficio y a las aportaciones que se generan entre individuos diferentes” (p. 24).

A la luz de esta definición, podemos destacar de la inclusión los valores asociados, como pueden ser “la aceptación, la pertenencia, las relaciones personales, la interdependencia y consideración de todos los agentes implicados como la comunidad educativa, las familias, etc.” (Cuenca, 2004, p. 24).

Por otra parte, “la inclusión está ligada a dos tipos de procesos que se deben desarrollar de forma simultánea, el incremento de la participación de todas las personas en la vida de su comunidad y la equiparación de oportunidades” (Cuenca, 2004, p. 24). Estos dos procesos son necesarios para eliminar la exclusión de aquellos individuos con diversas características que son frecuentemente rechazados por su comunidad o separados en diferentes actividades (Cuenca, 2004).

Asimismo, a la hora de hablar de la inclusión hacemos referencia a la diversidad puesto que son términos relacionados y no existe la posibilidad de hablar de la segunda sin mencionar la inclusión o exclusión. “Considerar y reconocer la diversidad es la capacidad de pensar en el otro sin colonizarlo, cuanto esto sucede, dicha persona está incluida” (Soto, 2007, p. 325). Pero esto no es tan sencillo en una sociedad que, desde hace mucho tiempo, ha establecido categorías entre las personas, llegando a constituir estereotipos que complican la interacción entre diversos tipos de individuos, ya que dentro de un grupo no todos gozan de las mismas características (Soto, 2007).

Sin embargo, desde un punto de vista educativo, podemos apreciar que todos los alumnos tienen características, capacidades y necesidades de aprendizaje distintas y que todos ellos, son un foco de aportaciones y beneficios para el resto del alumnado. De esta forma, debemos sacar el mayor partido a todos ellos para que, trabajando de forma conjunta, puedan incrementar sus conocimientos y aprendan que existe la posibilidad de mejorar a partir de las diferencias que tengan con otros (Soto, 2007).

Además, si hablamos de diversidad, estamos tratando diversas ramas que abarcan este término, como el género, la clase social, los grupos raciales, la identidad étnica, la lengua, la religión, la orientación sexual, el género o la discapacidad. Todas ellas, son características que determinan a una persona y las cuales, debido a los estereotipos que mencionábamos anteriormente, pueden ser un foco de exclusión en una comunidad tanto educativa como social (Merkel, 2009). Debido a estos estereotipos, podemos apreciar que a lo largo del tiempo la sociedad ha ido cambiando su mentalidad, generando una evolución desde una exclusión completa, a la integración y finalmente la inclusión (Merkel, 2009).

Una vez aclarados los términos que están relacionados con la inclusión, podemos dar paso a la descripción de su evolución. Para ello, hablaremos de servicios educativos, entendiendo la idea de servicio como el apoyo o beneficio que se hace a alguien y, como elementos externos a la estructura básica de los centros educativos, que colaboran para mejorar el sistema (Romero, 2014).

En los años 80 y 90, los servicios extraescolares debían ser voluntarios y complementarios a los centros. Por el contrario, en la actualidad estos son entendidos como una parte que pertenece al sistema educativo ya que, desarrollan funciones para el ejercicio del derecho a la educación. Estos servicios han crecido en los últimos treinta o cuarenta años como consecuencia de la progresiva evolución del sistema educativo fundamentalmente en lo relacionado con la discapacidad (Romero, 2014).

De este modo, podemos afirmar que la integración en España comenzó en 1985, generando una revolución dentro de las familias que tenían algún hijo con discapacidad en edad escolar (Romero, 2014). En la integración, a diferencia de en la inclusión, se realizan las adaptaciones necesarias únicamente al alumnado que lo requiere, y no se generalizan para todos los estudiantes, por lo que se pasa a trabajar el enfoque individualizado y rehabilitador en el centro ordinario (Sanches y Teodoro, 2006).

Con el paso de los años, se han ido desarrollando diferentes tipos de servicios de apoyo educativo en una lucha por la mejora de la calidad de enseñanza, “donde la administración educativa debe prestar una atención especial, que garantice la existencia de recursos suficientes para que todo el alumnado pueda alcanzar los objetivos establecidos y para que todos tengan las mismas oportunidades educativas” (Romero, 2014, p. 5).

De esta forma, llegamos a la actualidad donde a pesar de las dificultades, se lucha por la inclusión, es decir, por una educación donde se combinen actividades y metodología para asegurar buenas oportunidades y que todo el alumnado aprenda (Pinto, Melero, y Chica, 2019). Una educación,

donde el alumnado no solo se encuentre presente en el aula, como sucede con la integración sino, participar de forma efectiva, cambiando la mentalidad de los docentes y fomentando el uso de estrategias metodológicas cooperativas, especialmente transformadoras del contexto educativo (Leiva, 2013).

2.1.2. Importancia de la inclusión educativa

En el Foro Internacional de la UNESCO, celebrado en Jomtien en 1990, se estableció la necesidad de generar una Educación para todos, donde se contemplasen las necesidades básicas de aprendizaje a la par que el desarrollo individual y social dentro del sistema de educación formal. Otro hito en el nacimiento de la educación inclusiva se produjo en la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad (7-10 de junio de 1994). En este encuentro se aprobó la Declaración de Salamanca. En esta declaración se defienden los principios de una educación inclusiva donde todo el alumnado tiene el derecho de recibir una educación que le ayude a desarrollarse de manera individual, para que sea un individuo pleno en sus competencias y pueda desenvolverse en la sociedad. Por lo tanto, para que se lleve a cabo este objetivo, cada individuo debe recibir una educación de calidad (Domínguez et al., 2015).

De esta forma, se debe tener en cuenta que todos los alumnos deben ser partícipes de una educación plena. Por tanto, no se deben implementar las estrategias propias de la educación especial en un aula ordinaria, sino que se debe tener en cuenta la diversidad de todos los individuos. Así, todos ellos formarán parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje que se adecúe a sus necesidades independientemente de sus características (Domínguez et al., 2015).

La evolución del sistema educativo, así como de la sociedad, supone un avance en las escuelas que conlleva la inclusión de cualquier alumno en un aula ordinaria, independientemente de su origen, de sus necesidades y de sus características particulares. Esta inclusión educativa no es un trabajo exclusivo que se deba llevar a cabo en las escuelas, sino que es necesaria la participación de la sociedad para poder lograrla (Pérez, Pérez, & Sánchez, 2012).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008) describe la inclusión educativa como “un principio general para reforzar la educación para el desarrollo sostenible, así como el aprendizaje a lo largo de la vida para todos y un acceso a las oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para todos los niveles de sociedad” (p. 8). Por lo tanto, vemos que la inclusión, no solo beneficia a las personas que se ven afectadas directamente sino a todos, puesto que gracias a ella se promueve la igualdad ante las necesidades de diversos individuos.

Del mismo modo, en el ámbito educativo se fomentan encuentros muy significativos tanto de enseñanza-aprendizaje, como de socialización y de interacción; además, nos ofrece la posibilidad de expresar nuestros sentimientos y opinar de diferentes acciones, compartiendo experiencias con nuestros iguales. Asimismo, se consigue una evolución de cada individuo mediante la afectividad, orientándola a principios de responsabilidad y de conciencia social para lograr una sociedad inclusiva que admire la diversidad y fortalezca la aceptación de la misma (Klinger, Mejía, y Posada, 2011)

Por otra parte, comprobamos que, si no hablamos de inclusión, todas aquellas personas afectadas se verían excluidas tanto de la sociedad como, en nuestro caso, del derecho a la educación y a la interacción con iguales, es decir, se encontrarían bajo una exclusión educativa (Echeita, 2013). Además, si se desarrollase esta inclusión de la que hablamos anteriormente, se mejoraría la calidad educativa ya que, aparece como la posibilidad de construcción de una sociedad inclusiva en la que participen todos los ciudadanos, eliminando las exclusiones (Pibaque, et al., 2018).

Por otra parte, este es un proceso de cambio en las escuelas, pero que, al mismo tiempo, reduce las dificultades en el aprendizaje y fomenta la participación activa de los alumnos con dificultades. Igualmente, gracias a la inclusión se plantea, a la sociedad desigual en la que vivimos, qué es lo que sucede en la educación de estos individuos y cómo se podría llevar a cabo ya que, la inclusión comienza en el momento en el que las entidades educativas se comprometen a desarrollar servicios accesibles luchando y valorando al alumnado y a sus características (Pibaque, et al., 2018).

La educación inclusiva es una barrera para la exclusión y marginación de individuos con dificultades puesto que, en muchas ocasiones se necesita el apoyo de otros para poder dar un paso adelante. En estos casos, la exclusión genera un sentimiento de desesperanza y soledad en aquellos afectados que luchan diariamente por formar parte de la sociedad con todos los derechos que portan, al igual que todos los seres humanos. Igualmente, el sistema educativo, debe apostar por promover la inclusión y la participación del alumnado en la vida escolar y en los procesos de enseñanza-aprendizaje hasta alcanzar el máximo de sus posibilidades en colaboración con todo lo que el alumnado, sin necesidades especiales, puede aportar (Echeita, 2007).

En la actualidad, se establecen diferencias en el pensamiento de los profesionales de la educación puesto que, muchos de ellos observan la inclusión del alumnado con necesidades especiales como un retroceso y una barrera para el desarrollo de otros. Sin embargo, la inclusión en centros ordinarios fomenta la evolución de la sociedad formando individuos respetuosos que acogen la diversidad como algo igualitario y no como una diferencia. Este proceso de cambio lleva consigo un alto grado de dificultad, puesto que no es sencillo modificar la mentalidad de aquellas personas

que no entienden la necesidad de realizar cambios en las culturas y en las escuelas para poder gozar de la capacidad de acoger y favorecer el aprendizaje y la participación de todos en centros ordinarios (Echeita, 2007).

Además, la educación inclusiva afecta a todos los ámbitos del sistema educativo. Por lo tanto, se deben contar con estrategias, herramientas conceptuales y metodologías que ayuden a todas aquellas personas afectadas en el proceso de inclusión. Así, podrán alcanzar los objetivos y desarrollarse siguiendo un plan de enseñanza-aprendizaje adaptado a las necesidades de cada uno de ellos. De este modo, podemos afirmar que hablamos de equidad, es decir, de facilitar a cada persona unos métodos característicos que les ayuden a desarrollar todos los campos al mismo tiempo que el resto de los compañeros. Así, podremos contribuir al desarrollo de una sociedad con mayor justicia social, que sea capaz de entender que todos somos diferentes y que necesitamos unas ayudas especializadas para poder lograr unos objetivos comunes (Ramírez, 2016).

Finalmente, podemos decir que la inclusión educativa no hace referencia únicamente a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales, sino que, todo el alumnado goza de características distintas y, por tanto, son diferentes, es decir, que todos ellos requieren de una atención específica. Sin embargo, debido a las desigualdades sociales y a los prejuicios culturales, son aquellos con necesidades educativas especiales los que se encuentran en desventaja y vulnerabilidad. De esta forma, podemos apreciar que los estereotipos que se han ido estableciendo con el paso de los años son los que han generado, de manera injusta, estos prejuicios culturales que debemos erradicar ya que, todos somos diferentes, por nuestra cultura, los valores que se nos inculcan desde pequeños, el tipo de sociedad en la que vivamos y nuestro propio desarrollo cognitivo, personal y/o afectivo, haciéndonos participe de la diversidad global (Ramírez, 2016).

2.1.3. Cómo convertir un aula ordinaria en un aula inclusiva

La implementación del modelo inclusivo en el aula requiere de una reflexión y análisis desde su interior, el modelo general que se ha seguido, para poder identificar y priorizar los ámbitos en los que se van a trabajar. Además, este es un proceso que se debe realizar de forma recurrente para reconstruirse a partir de lo realizado y observado (Fernández, Fiuza y Zabala, 2013).

Por otro lado, es muy importante que se siga un proceso colaborativo de identificación de barreras, a partir de la formación de comunidades profesionales en los centros educativos, entendiendo dichas comunidades como grupos cohesionados de profesores que trabajen conjuntamente siguiendo objetivos compartidos y un compromiso mutuo hacia la mejora educativa (Fernández, Fiuza y Zabala, 2013). A través de estos grupos, se deben establecer las condiciones necesarias

para identificar las barreras existentes para la participación y el aprendizaje del alumnado y proponer las medidas necesarias para superarlas (Solla, 2013).

En el ámbito de la educación formal, la inclusión supone una adaptación del sistema a los alumnos y no al revés, como se entendía en el pasado. Esto no es sencillo, puesto que “requiere cambios institucionales, curriculares y didácticos por parte de distintos agentes; sin embargo, aunque las administraciones tienen competencia sobre el marco regulador, evaluador y financiero, los centros tienen un margen de acción para realizar cambios” (Solla, 2013, p. 9), por lo que es necesario revisar las estrategias metodológicas para poder llevar a cabo las modificaciones necesarias (Solla, 2013).

Igualmente, para que esto se pueda llevar a cabo dentro de cada aula, el profesorado tiene la libertad para elegir la forma en la que deben trabajar, adaptando sus proyectos a las particularidades y los objetivos de aquellas necesidades especiales. Para ello, se deben analizar las barreras y/o dificultades que tiene el alumnado a través de reuniones donde se consensuen las dificultades y los ámbitos problemáticos o mejorables de cada individuo (Fernández, Fiuza y Zabala, 2013).

De esta forma, podemos apreciar que los aspectos para mejorar la inclusión educativa según Aragall (2010) y Solla (2013) comprenden los siguientes puntos:

- La accesibilidad, “eliminar las barreras que impidan el aprendizaje y la participación en el centro es la base a la educación inclusiva” (Solla, 2013, p. 17). Sin embargo, para que esto se pudiera llevar a cabo se tendrían que tomar las siguientes medidas propuestas por Solla (2013):

“Se deberían hacer más accesibles los centros para toda la comunidad educativa, a través de la adaptación de sus entornos, sus programas y sus herramientas, y olvidándose del currículo rígido e inaccesible que, bajo la perspectiva de la integración, debía cumplirse por parte de todo el alumnado, suponiendo demasiado esfuerzo y poco aprendizaje significativo” (p. 17).

Sin embargo, la educación inclusiva, habla de una adaptación curricular accesible para que todos los individuos pudieran completarlo con apoyo adicional o seguimiento individualizado, si fuera necesario. Además, se podría generar un mayor acceso al centro ampliando el tiempo de aprendizaje a través de actividades académicas extraescolares para alumnos y familias.

- La cooperación y las altas expectativas. Puesto que “el compromiso y la cooperación de toda la comunidad educativa son fundamentales para mejorar la inclusividad en el centro; empezando por la dirección y el profesorado” (Solla, 2013, p. 17). Esto se debe a que son los responsables del funcionamiento del modelo inclusivo, y aquellos que pueden tener acceso a las familias y otros agentes, para que participen activamente en el modelo de enseñanza-aprendizaje y que de manera conjunta puedan facilitar, al alumnado que lo necesite, las herramientas y el apoyo necesario. De esta forma, gracias a la acción de todos los agentes que participan en este modelo, se podrá conseguir que todos los alumnos se desarrollen plenamente teniendo en cuenta sus capacidades. Además, las prácticas tratadas en este punto, “muestran ejemplos de enseñanza y resolución de conflictos de forma cooperativa ya que participan diferentes agentes; así, se pueden fomentar proyectos liderados por jóvenes en los que se depositan altas expectativas” (Solla, 2013, p. 18).

- Las agrupaciones para el aprendizaje dialógico, ya que, al estar dispuestos siempre con el mismo grupo de compañeros y con un profesor de referencia, se facilita la inclusión. Así, en el momento en el que se necesite realizar diferentes grupos en el aula, todos deberán ser heterogéneos en cuanto a los niveles de rendimiento, de forma que se encuentren repartidos entre los mismos y no haya discriminaciones por las capacidades de cada uno. Además, la implicación de las familias en casos de necesidades especiales mejora el rendimiento de los alumnos. De esta forma, se debe remarcar la importancia de la formación del profesorado así como el de las familias.

A modo de conclusión, podemos establecer tres pasos generales para llevar a cabo la inclusión educativa en los centros. En primer lugar, partimos de la planificación, haciendo referencia al análisis de aquellos factores que afectan al centro para poder asignar recursos a los individuos siguiendo sus necesidades de adaptación. Dentro de esta planificación, constará de utilizar como objetivo principal la propuesta de alternativas, la facilitación de toma de decisiones y la posibilidad de ofrecer medios de realización junto con las posibles consecuencias de las decisiones adoptadas (Sarto y Venegas, 2009).

En segundo lugar, hablaremos de la organización como el hecho de asumir procesos de cambio e innovación cuyos resultados alcanzarán los objetivos pautados inicialmente, siempre que se relacionen los factores personales con la motivación, la actitud, los conocimientos e incentivación (Gairín y Darder, 2000, citado en Sarto y Venegas, 2009). Por tanto, obtener buenos resultados y alcanzar los objetivos educativos será posible dependiendo del diseño que se ponga en práctica y su adecuación a las capacidades del alumnado; estando directamente relacionado con los procesos

de planificación del ámbito educativo, así como el compromiso de los mismos (Zabalza, 1999, citado en Sarto y Venegas, 2009).

En tercer lugar, mediante la coordinación se relacionan los aspectos mencionados por Sarto y Venegas (2009) en la organización:

“Facilitando con ello su buen funcionamiento y la posibilidad de alcanzar el éxito. Esto se debe a que una buena coordinación, distribuye las tareas de forma que cada persona desempeña su función de forma adecuada y siempre en relación con las tareas de los demás. Lo más importante de este punto se encuentra en la dificultad de equilibrar dos principios básicos; la capacidad de distribuir el trabajo y la asignación de funciones a órganos especializados, en el momento en el que se genere una armonía entre ambos, la inclusión educativa se verá completada” (p. 72).

Por lo tanto, para poder lograr una inclusión educativa, se debe encontrar respuesta a las necesidades educativas especiales del alumnado, siempre que se encuentre a disposición las condiciones y los medios apropiados para favorecer su desarrollo. Asimismo, los centros educativos deben estar orientados a lograr que el alumnado con necesidades consiga, al igual que el resto del alumnado, alcanzar los fines generales que la educación pretende con mayores recursos y más especializados. Esto no quiere decir que el currículo deba acortarse o se deban seleccionar partes del mismo, sino que se debe buscar la adaptación del currículo para facilitar un desarrollo pleno en aquellos individuos que tengan dificultades. Igualmente, es beneficioso para los alumnos con necesidades educativas especiales permanecer en el aula, con el resto de sus compañeros, el mayor tiempo posible. De este modo, se podrán trabajar los mismos contenidos, pero, con el apoyo necesario en el aula de las áreas que lo requieran (Solla, 2013).

2.2. Características del Autismo y cómo intervenir en un aula ordinaria

2.2.1. Teorías etiológicas

En general, “las evidencias científicas señalan que los síntomas que se encuentran en el espectro autista son el resultado de alteraciones del desarrollo de diversas funciones del sistema nervioso central” (Folstein, 1999, p. 269). Sin embargo, a lo largo del tiempo, ha estado presente la posibilidad de considerar una multiplicidad de factores en cuanto a la etiología del autismo (Folstein, 1999).

En un primer momento, una de las características que parecía más relevante para caracterizar el autismo, se refería a la incapacidad afectiva que impedía al individuo relacionarse con otros. Esto se debía a la creencia de mecanismos afectivos alterados que impedía su desarrollo normal

(Sánchez, 1992). Más tarde, se creía que la personalidad de los padres y el estrés generado por este trastorno era lo que fomentaba el desarrollo del mismo. Sin embargo, gracias a un estudio realizado por Creak e Ini (1960, citado en Sánchez, 1992) a cien familias con niños con autismo, se comprobó que no había ninguna actitud en los padres que pudiera desencadenar este trastorno.

A continuación, se dejó atrás la idea de buscar aspectos en el entorno del niño, y se tomó la teoría de tener aspectos cognitivos alterados, estando presentes desde el nacimiento del individuo y centrados en la incompetencia social; aunque, no desaparecen por completo las creencias afectivas y continúan las investigaciones sobre este tema (Sánchez, 1992).

Más tarde, la incapacidad innata para el contacto emocional tomó el primer plano (Sánchez, 1992). Esta creencia se determina como teoría de corte genetista puesto que “se sugiere que son varios los genes que actúan de manera independiente para causar el autismo desde los primeros meses del desarrollo embrionario” (López, Rivas, y Taboada, 2009, p. 560). Asimismo, “el individuo debe heredar más de un gen para poder expresar el fenotipo del autismo, se apunta como número más probable de genes entre dos y cuatro aunque podrían llegar a ser más de diez” (Smalley, 1991; citado en López, Rivas y Taboada, 2009, p. 560).

Por otra parte, se valoran las alteraciones neuroquímicas y metabólicas como causa del trastorno del espectro autista. Estos relacionan el exceso de péptidos con el comportamiento aislado autista (López, Rivas y Taboada, 2009). También, se cree que el aumento de niveles de serotonina en sangre puede ser un eje fundamental del autismo y que se asocian con el déficit mental y síntomas conductuales del autismo; aunque hay estudiosos que desmienten esta teoría (Arman, Arnold y Armstrong, 1999, citado en López, Rivas y Taboada, 2009).

Después, toma vigencia la teoría de la mente que indica que este trastorno surge de alteraciones en el sistema nervioso central y de una organización cortical diferente dando como resultados “un déficit en los mecanismos de aprendizaje, de un sesgo atencional y perceptivo y de las dificultades en la capacidad de integrar la información” (Courchense, 1998, citado en López, Rivas, y Taboada, 2009, p.561).

La teoría del déficit de las funciones ejecutivas es la siguiente en crearse. A partir de esta se cree que el trastorno del espectro autista se debe a alteraciones en el lóbulo frontal generando una ausencia de control de impulsos así como de planificación, de inhibición de respuestas, de flexibilidad de pensamiento y por último una ausencia de empatía, la falta de espontaneidad, déficit de afectividad, creatividad limitada y dificultades de focalización de la atención (López, Rivas y Taboada, 2009).

Por otro lado, se asocia este trastorno con problemas asociados al embarazo y al parto ya que, diferentes características maternas, como la edad, el peso, el consumo de tabaco o alcohol, la ingesta de teratógenos, entre otros; o los problemas que puedan tener lugar en el parto pueden asociarse fácilmente al autismo. De esta forma, hablamos de embarazos de riesgo y riesgos durante el embarazo que pueden conllevar alteraciones físicas o diferentes trastornos (López, Rivas y Taboada, 2009)

Finalmente, podemos mencionar otras teorías que no tienen un soporte empírico, aunque existe la necesidad de continuar realizando investigaciones, para poder confirmar las causas exactas de este trastorno. En estas teorías se apunta como causas del autismo a radicaciones ambientales, carencias nutricionales asociadas a trastornos metabólicos, déficits en el crecimiento cerebral, contaminación ambiental, deficiencias inmunitarias y altas concentraciones de proteína en sangre, durante el periodo principal de formación y desarrollo cerebral (López, Rivas y Taboada, 2009).

En conclusión, tanto el enfoque afectivo como el cognitivo tienen varios aspectos en común, aunque difieran en el punto de origen. Según la teoría afectiva, existe un déficit prioritario en la sensibilidad afectiva mientras que, en la teoría cognitiva existe una previa dificultad entre la habilidad del individuo para pensar acerca de las creencias que otra persona tiene y distinguirlo de su propio pensamiento, y la habilidad de pensar acerca de las creencias de un tercero (Sánchez, 1992). Estas dos teorías confluyen en el enfoque interaccionista. En este se parte de que las funciones psicológicas se originan en la conducta interactiva y es, en este momento, donde se constituye una alteración en los individuos con autismo (Sánchez, 1992).

2.2.2. Tipologías del autismo

Para poder realizar una diferenciación entre los diversos tipos de trastorno del espectro autista, debemos establecer unas pautas generales que se encuentran presentes en todas ellas. En primer lugar, hablamos de alteraciones cualitativas de la interacción social, de forma que las relaciones con otras personas pueden presentarse con un bajo nivel de calidad o completamente ausentes. Además, en algunas ocasiones, los individuos con autismo pueden establecer un contacto visual por breves momentos sin dirigir la atención hacia otro objeto, esto se conoce como atención conjunta. Sin embargo, hay personas que son completamente pasivos, con una falta de iniciativa social y un estilo de relación que se caracteriza por la observación del otro (Vicari y Benavides, 2019).

Por otra parte, podemos apreciar unas alteraciones cualitativas de la comunicación donde encontramos un retraso en el desarrollo del lenguaje verbal hasta la completa ausencia del mismo. En muchas ocasiones, utilizan las manos de otras personas para obtener el objeto deseado. En

otros casos, con mayor independencia, tienden a utilizar estrategias para obtener lo que quieren. Además, debida a este deterioro o carencia del lenguaje verbal, en muchas ocasiones, no pueden diferenciar su nombre al ser llamados, por lo que en ocasiones se confunde con la posibilidad de tener sordera. Asimismo, los individuos con trastorno del espectro autista pueden tener problemas con el lenguaje no verbal, por lo que no incluyen gestos diferentes y no pueden realizar un juego simbólico, sino que utilizan elementos de forma mecánica y repetitiva, sin establecer un juego de rol (Vicari y Benavides, 2019).

Otra característica de los individuos con este trastorno, son los comportamientos, intereses y actividades restringidas, repetitivas y estereotipadas. En algunas ocasiones, las personas con algún tipo de autismo, muestran un interés inusual y persistente por objetos o actividades por la necesidad de seguir unas rutinas idénticas en su día a día, ya que, cada cambio puede causar intensas reacciones emocionales e incluso la agresión hacia otros (Vicari y Benavides, 2019). También, podemos apreciar la repetición de una secuencia de una conducta constante sin alteraciones; como pueden ser movimientos, verbalizaciones, juegos, comportamientos, entre otros. Además, se pueden observar estos comportamientos a través de los movimientos de las manos, la oscilación continua del cuerpo, la repetición de palabras, frases o sonidos, la alineación de los objetos de una forma fija. También, existen casos en los que se muestran anomalías sensoriales y muestran interés por estímulos diferentes de cada sentido (Vicari, Benavides, 2019).

En la actualidad se reconocen cinco tipologías básicas del trastorno del espectro autista según Miralles (2004).

- Autismo. Los individuos presentan un retraso en el habla y en el razonamiento, pero sin retraso en las actividades motoras. Además, su cociente intelectual se encuentra de forma general por debajo del cincuenta.
- Síndrome de Asperger. En este caso, las personas que lo padecen no tienen retraso en el habla ni en el razonamiento, pero pueden presentar un déficit en las actividades motoras. Sin embargo, su cociente intelectual puede ser normal e incluso superior a cien. Además, en estos casos se presenta una conducta excéntrica, pensamiento concreto, muy buena memoria y obsesión por ciertos temas.
- Trastorno desintegrativo infantil (CDD). Las personas afectadas padecen de un retraso en el habla, en la razón y en actividades motoras; además, se presenta un retraso mental profundo o severo.
- Síndrome de Rett. Esta tipología es exclusiva de niñas. No padece retraso en el habla pero sí en el razonamiento y en las actividades motoras. Por otra parte, sufren un retraso mental

profundo o severo y se caracteriza por torcer las manos de forma violenta y repetitiva, pérdida del habla, mecen el cuerpo, entre otros.

- Trastorno generalizado del desarrollo no específico (PDD-NOS). Incluye a su vez un amplio conjunto de trastornos caracterizados por alteraciones en el desarrollo del lenguaje, dificultades en la relación e integración sensorial y la existencia de déficits en la planificación y la memoria del trabajo (Sandoval, Moyano & Barrera, 2012), como el Síndrome de X frágil, el Síndrome de Landau-Kleffner y el Síndrome de Williams.

2.2.3. Cómo intervenir en un aula ordinaria con alumnado con autismo

Para intervenir en un aula ordinaria en la que haya alumnado con autismo debemos seguir unas pautas generales que partan del apoyo e inclusión de estas personas en el aula. (Torre, Martín, & Pérez, 2018). Por una parte, es necesaria la configuración de un proyecto educativo inclusivo que atienda a las necesidades de todos los estudiantes. Esta debe ser una programación y propuesta del centro destinada al desarrollo de todo el alumnado, y no específicamente de aquellos con autismo puesto que, se debe buscar el beneficio de todos ellos y su adquisición de conceptos y conocimientos de forma activa, adjudicando a cada individuo las herramientas necesarias para su completo desarrollo (Torre, Martín y Pérez, 2018).

Además, es necesario que el centro esté dotado de recursos personales extraordinarios en forma de personal especializado como puede ser el personal de apoyo de audición y lenguaje o pedagogía terapéutica, así como un integrador social (Torre, Martín y Pérez, 2018). Del mismo modo, el centro educativo debe constar de un aula de apoyo para fortalecer los puntos débiles del alumnado que lo necesite manteniendo un amplio periodo de tiempo en su aula de referencia. (Torre, Martín y Pérez, 2018).

Por último, la organización de la jornada educativa, así como de los periodos de apoyo, debe ser flexible para garantizar el periodo de enseñanza- aprendizaje de todo el alumnado, combinando la intervención de aspectos curriculares y del currículo específico, que demande cada alumno, en función de sus puntos problemáticos en las diferentes áreas. Así, nos aseguraremos de cubrir todas las necesidades que tenga el alumnado y podremos dar un apoyo en aquellos puntos que sean necesarios, fomentando el desarrollo global de cada individuo (Torre, Martín y Pérez, 2018).

Por otra parte, es necesario el aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con autismo en el aula ordinaria ya que, este tipo de trabajo facilita la interacción con todo lo que nos rodea, así como con otras personas y nuestros iguales, por lo que llevaremos a cabo un aprendizaje completo. Además, siguiendo las afirmaciones de Johnson (1986, citado en García-Cuevas y Hernández, 2016):

“Podemos interpretar que el aprendizaje cooperativo es un aprendizaje caracterizado por permitir la interdependencia positiva entre estudiantes para que los miembros de un mismo se ayuden unos a otros para trabajar, potenciando la motivación por ayudarse mutuamente y compartiendo recursos e intercambio de información.” (p. 20).

Esto se debe a que, en muchas ocasiones, al trabajar entre iguales y tener el mismo punto de vista y e incluso el mismo grado de conocimiento y/o experiencias, se facilita la ayuda entre ellos completando un aprendizaje significativo a través del trabajo conjunto (Johnson, 1986, citado en García-Cuevas y Hernández, 2016).

Asimismo, al facilitar el trabajo con grupos heterogéneos en los que pueden encontrarse alumnado con autismo, se atiende a la diversidad desde un enfoque inclusivo, que permite la posibilidad de aprender todos juntos sin establecer diferenciaciones ni excluyendo a ningún individuo debido a la participación entre iguales (García-Cuevas y Hernández, 2016). Por lo tanto, todos los alumnos deben tener en cuenta los objetivos propuestos, y ser conscientes de que todos los miembros del grupo deben tener la misma importancia en las tareas que tienen que realizar para alcanzarlos (García-Cuevas y Hernández, 2016).

Del mismo modo, gracias al aprendizaje cooperativo, el alumnado con autismo tiene la posibilidad de superar dificultades por lo que es beneficioso llevarlo a cabo en todos los ámbitos de su vida diaria, como para hacer la comida, recoger, realizar manualidades o dibujos, etc. Gracias al apoyo de docentes, familiares y amigos, las personas con autismo pueden tomar un papel activo en diferentes ámbitos aplicables al día a día, como la capacidad de pensar por sí solos determinado qué es lo que deben hacer, así como la evolución de su desarrollo personal y de sus capacidades, consiguiendo diversos objetivos, así como, la mejora de experiencias y la integración social (García-Cuevas y Hernández, 2016).

Por otra parte, una forma de enriquecer el aprendizaje y fomentar la inclusión del alumnado con autismo es a través de las actividades artísticas. Gracias a la práctica de este tipo de tareas, se promueve el desarrollo personal, social e intelectual del alumnado. Estas requieren de planificación, atención al proceso de realización de esta y admite la posibilidad de desarrollar el diálogo dejando al individuo expresar sus emociones y fortalecer su autoestima, entre otras (Orellana, 2016).

Además, gracias a la realización de actividades artísticas, se promueve en alumnado con autismo el juego simbólico, facilitan la comunicación, potencian la imaginación, la creatividad por lo que se considera que este alumnado puede beneficiarse de este tipo de actividades. Sin embargo, existen diversos problemas en la comunicación por lo que, hay algunas personas con autismo que

tienen dificultades para comprender el lenguaje y es complicado comunicarse con ellos, otros tienen un lenguaje con dificultades e incluso problemas para comprender el lenguaje corporal y muchos tienen una capacidad de pensar visualmente de manera excelente, por eso son capaces de plasmar a través de diversos medios artísticos sus ideas. Aun así, el arte es una forma de expresión que no necesita del lenguaje verbal para llevarse a cabo y que, aunque no es necesario, puede llegar a abrir las puertas de este para expresar lo que se ha realizado o los sentimientos que les ha producido hacerlo (Orellana, 2016).

Por lo tanto, las actividades de expresión artística pueden servir como medio de comunicación no verbal y alternativa para aquellas personas con autismo con altas dificultades en el lenguaje verbal, además de fomentar la expresión y la creatividad artística, que es una forma de desarrollar la capacidad de reflexión, comunicación y desarrollo personal (Orellana, 2016).

2.3. Percepción del profesorado y las familias sobre la inclusión educativa

2.3.1. Percepción del profesorado acerca de la inclusión educativa

Para introducir la percepción del profesorado acerca de la inclusión educativa, debemos tener claro que “la inclusión educativa es la clave principal para ofrecer una educación para todos, en la que se acepten los distintos ritmos de aprendizaje de cada alumno y se acepte, ante todo, las diferencias individuales de cada persona” (Navarro, 2016, p.35). Por ello, todos los profesores tienen que ser conscientes del papel que toman en la enseñanza, y la importancia de su presencia para construir una escuela para todos, donde la diversidad sea un foco de beneficios y no de problemas (González-Gil, et al., 2016).

Por otra parte, los docentes, y todos aquellos miembros que pertenezcan al sistema educativo, tienen que tener claro que el término de inclusión educativa no solo acoge a aquellas personas que tengan una discapacidad sino a todos los que puedan ser excluidos por sus diferencias en cuanto a raza, religión, idioma u otros y se vea perjudicada el acceso o calidad de su educación (Conde, 2013). Por eso, Tjernberg y Mattson (2014) destacaron que para crear una escuela en la que se dé la inclusión, el alumnado tiene que sentir que está a la misma altura que el resto de sus compañeros y sientan que tienen el mismo valor, es decir, que no se establezcan diferencias entre ellos.

De este modo, gracias a la investigación realizada por González-Gil, Martín-Pastor, Poy y Jenaro, “*Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar*” y publicada en 2016, podemos afirmar que existen diferencias entre las percepciones de los profesores principalmente en función de los años de experiencia de cada uno de ellos. Así, la experiencia nos proporciona

conceptos, sabiduría, estrategias para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero en otros casos, se sienten reacios al cambio y se alejan de los procesos de evolución que se llevan a cabo por lo que no se puede completar la inclusión.

Igualmente, en este estudio, se muestra que el profesorado mantiene una actitud y una mentalidad positiva y abierta al cambio, lo que facilita la inclusión educativa. Sin embargo, muchos de ellos tienen dificultades o no saben cómo afrontar las modificaciones que requiere su alumnado por lo que su práctica educativa se mantiene parcialmente rígida. En estas ocasiones, establecen como posibles causas la falta de recursos o de tiempo para llevar a cabo las adaptaciones necesarias o incluso, la falta de formación. Por eso, “los docentes casi nunca adaptan las actividades en función de las necesidades del alumnado, realizan pocos cambios y éstos son poco significativos” (Chiner, 2011, citado en González-Gil, et al., 2016, p.19).

2.3.2. Percepción del profesorado sobre la inclusión del alumnado con autismo

“Los cambios promovidos en los últimos años en la legislación educativa, han incluido, entre otros, el principio de igualdad de oportunidades y de compensación en educación entre los fundamentos necesarios para el logro de una educación de calidad” (Merino y García, 2014, p. 5). Tras esta afirmación, podemos determinar que, independientemente de las características del alumnado, todos deben tener una educación de calidad en la que se cubran sus necesidades y se consigan alcanzar los objetivos comunes que se proponen para todos los alumnos de una etapa.

Igualmente, al hablar de forma concreta del alumnado con autismo, debemos ser conscientes de que existen dificultades en la comunicación y la interacción social, las cuales se irán incrementando conforme el estudiante va avanzando de cursos. Por eso, hay que establecer unas adaptaciones para que todos los individuos puedan avanzar en sus puntos débiles, en este caso, la interacción social, la comunicación y el juego (Sepúlveda, Medrano y Martín, 2010).

A continuación, pasaremos a analizar las perspectivas del profesorado acerca de la inclusión del alumnado con autismo de una manera más focalizada. De este modo, comenzaremos hablando de un estudio realizado por Sepúlveda, Medrano y Martín, en 2010, llamado “*Integración en el aula regular de los alumnos con síndrome Asperger o Autismo de alto funcionamiento: una mirada desde la actitud docente*”. Donde se analizan los pensamientos de diversos profesores.

En esta investigación, se afirma que los docentes tienen clara la necesidad de la inclusión educativa pero, la aceptan dependiendo del tipo de características de cada alumno. Así, a lo largo del análisis realizado en el estudio, se encuentran diferentes maneras de afrontar la llegada de un

alumnado con autismo, siendo estas positivas, indecisas o incluso negativas, lo que puede beneficiar o dificultar la inclusión del alumno. El profesor debe ser quien comience las actitudes favorables hacia el alumno con autismo para que se dé la aceptación del resto de compañeros (Sepúlveda, Medrano y Martín, 2010).

Al mismo tiempo, encontramos que los docentes en ocasiones dudan de que su formación sea suficiente para llevar a cabo la adaptación en el aula. Esta actitud será transmitida al resto del alumnado y la inclusión se verá influenciada. Sin embargo, se comprueba en este mismo estudio que no existen grandes diferencias entre aquellos profesores que se han formado para trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales y los que no han realizado ninguno, es decir, se presentan actitudes similares (Sepúlveda, Medrano y Martín, 2010).

Igualmente, gracias a la investigación realizada por Moreno et al., en 2005 titulada “*¿Cómo mejorar la educación del alumnado con autismo? Una propuesta desde el sistema escolar sevillano*” podemos afirmar que los docentes conocen el tipo de atención que deben tener los alumnos con autismo, es decir, una atención individualizada, y que deben atenderla al mismo tiempo que continúen teniendo en cuenta las necesidades que requiere el resto del alumnado.

Además, Moreno et al., (2005) proponen unas variables que relacionan con el desarrollo de la inclusión:

- La experiencia del profesorado para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje con el alumnado con autismo. Puesto que los docentes creen que los apoyos realizados por personas especializadas en el trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales son más beneficioso para ellos.
- La formación del profesorado. Donde se aclara que, aunque tienen que seguir una formación específica para trabajar con alumnado con necesidades educativas especiales, se debe realizar de forma periódica. De esta forma, podrán desarrollar sus estrategias y ser conscientes de las innovaciones que pueden surgir de investigaciones puesto que el aprendizaje es un proceso continuo a lo largo de la vida.
- Los recursos disponibles. En este punto se habla en particular de los apoyos de un equipo especializado y apoyo en el aula.

A la vista de los resultados de los estudios revisados, parece que los docentes tienen una percepción y una mentalidad activa y positiva sobre la inclusión. Sin embargo, se establecen puntos de conflicto por la desinformación en la que se encuentran en ocasiones, debido a la falta de formación y la falta de recursos (Navarro, 2016).

2.3.3. Percepción de las familias acerca de la inclusión educativa

La inclusión educativa debe partir de las actitudes del profesorado hacia aquellos alumnos con autismo. Así, una vez acepten los cambios mentales, sociales y de comportamiento que se tienen que llevar a cabo para realizar una inclusión completa del alumnado con autismo. De este modo, las familias podrán apreciar estas modificaciones y formarán parte de la inclusión y tendrán la posibilidad de compartir el periodo de enseñanza-aprendizaje con la escuela. (Garrad, Rayner y Pedersen, 2019).

Una vez se haya tomado este cambio de metodología en la escuela, podremos ver la percepción de las familias respecto a la misma. Así, gracias al estudio de Dora, Carrión y Fernández (2017), se pueden establecer las siguientes afirmaciones. Por una parte, el centro en el que se lleva cabo en la investigación busca una educación de todos y para todos. Por eso, se busca un incremento de la participación y de aceptación de todos aquellos alumnos con necesidades educativas especiales a través de los apoyos específicos que deberán ser notorios por las familias. Asimismo, en el centro donde se trabaja el estudio, se establecieron profesores de apoyo a tiempo completo en todas las aulas (Dora, Carrión y Fernández, 2017).

Sin embargo, el reflejo de este trabajo en las familias toma diferentes perspectivas, puesto que para que se lleve a cabo una inclusión educativa plena, es necesaria que los padres tomen la iniciativa para mostrar la aceptación de la planificación educativa con respecto a las necesidades educativas especiales. Igualmente, gracias al estudio se aprecia un distanciamiento con respecto a la metodología debida a la falta de herramientas culturales lo que conlleva una cohibición a la hora de tratar con un ambiente de expertos, por lo que se complica la cooperación requerida (Dora, Carrión y Fernández, 2017).

Asimismo, se busca tener una relación familia-escuela plena y de confianza para poder trabajar de forma conjunta y poder solventar aquellas dificultades que se presenten en el proceso de inclusión. Sin embargo, en esta investigación, se dan casos de familias que se mantienen un pensamiento contrario al del centro por las creencias de que los proyectos de inclusión e integración dados en el mismo aíslan al alumnado con autismo y/u otras discapacidades. Se piensa, en algunas ocasiones, que estas metodologías distancian y señalan a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales (Dora, Carrión y Fernández, 2017).

Por tanto, las conclusiones tomadas de esta investigación parten de un malestar de las familias por la falta de conocimientos e información que les impulsa al distanciamiento de la inclusión educativa. Este hecho forma parte del foco de problemas en el centro ya que, para completar el proceso de inclusión y que se pueda llevar a cabo con éxito es necesaria una buena coordinación

familia-escuela. Sin embargo, otro punto de vista que toman las familias se centra en la responsabilidad que toman a la hora de apoyar a aquellos alumnos con autismo puesto que, en ellos se encuentra el punto de origen para que los individuos con necesidades educativas especiales experimenten relaciones significativas y se impulse el desarrollo de las habilidades de comunicación; así como, se mejore la autoestima y la desaparición de estereotipos que les señale y les debilite a la hora de desarrollarse por completo (Dora, Carrión y Fernández, 2017).

Otro estudio que nos facilitará comprobar la posición que toman las familias en el proceso de enseñanza aprendizaje será “Educación inclusiva y personalizada. Un abordaje desde la perspectiva familia”, realizado por Rodríguez, Gallego, y García-Álvarez en 2018. Esta investigación se llevó a cabo en un centro donde se apuesta por la educación personalizada trabajada en sintonía con la educación inclusiva. Gracias a esta investigación, podemos afirmar que las familias están de acuerdo con el proyecto que se lleva a cabo en el centro y destaca aquellos valores trabajados con el alumnado para aprender a respetar, a comprometerse y a responsabilizarse con el trabajo que lleven a cabo y en el contexto en el que lo realizan. De esta forma, las familias están de acuerdo con los valores impartidos en el aula, pues creen que de esta manera se facilita la inclusión educativa (Rodríguez, Gallego, y García-Álvarez, 2018).

Por otra parte, las familias del centro objeto de estudio, creen que la enseñanza acerca de las expresiones artísticas y el respeto que se debe tener con ellas se encuentran vinculada con la inclusión educativa que se lleva a cabo. Esto sucede porque en el arte, al igual que en la sociedad se encuentra una gran diversidad y en el momento en el que el alumnado aprenda a valorar y respetar las obras artísticas y las diferencias que se encuentran implícitas en las mismas, se podrá aplicar a la vida diaria y existirá la posibilidad de aplicar estos valores a la diversidad (Rodríguez, Gallego, y García-Álvarez, 2018).

A modo de conclusión de esta investigación, las familias opinan que la educación personalizada es el pilar fundamental para que se pueda dar una inclusión educativa completa. Esto se debe, a que todos los alumnos se encuentran atendidos de manera permanente y específica, por lo que el alumnado se desarrolla de una forma más completa ya que se atienden a las necesidades de todos. Además, esta metodología se encuentra enlazada con una buena comunicación y un ambiente de confianza alumnado-tutor y tutor-familias, así se podrán solventar con facilidad los problemas que vayan surgiendo y se garantizará un estado de convivencia y la accesibilidad al dialogo para debatir cualquier aspecto (Rodríguez, Gallego, y García-Álvarez, 2018).

Finalmente, podemos apreciar en ambas investigaciones diferentes perspectivas, algunas en contra de la inclusión educativa que se basa principalmente en el desconocimiento y la falta de información acerca de la misma y sus beneficios (Dora, Carrión y Fernández, 2017). Y por otra parte, una perspectiva a favor centrada en la búsqueda del desarrollo personal de cada alumno, a

través de valores como el respeto y la responsabilidad, que se encontrará en armonía con la aplicación de estos valores a las expresiones artísticas para concienciar al alumnado del respeto por la diversidad (Rodríguez, Gallego, y García-Álvarez, 2018).

3. Objetivos de la investigación

El principal objetivo del trabajo de investigación es *investigar las percepciones de los maestros de Educación Infantil sobre la inclusión educativa de alumnado con autismo*. Para este fin nos centraremos en los siguientes objetivos específicos:

- Describir las prácticas inclusivas en las aulas con presencia de alumnado trastornos del espectro autista.
- Valorar las creencias del profesorado sobre el grado de inclusión del alumnado con trastornos del espectro autista.
- Analizar las especificidades del trabajo en educación inclusiva en aulas con alumnado con trastornos del espectro autista.
- Evaluar las necesidades de formación y recursos del profesorado de Infantil para impulsar la educación inclusiva en el aula.

4. Método

4.1. Diseño

El presente trabajo adopta un enfoque de investigación de corte cualitativo basado en la entrevista. Por tanto, se llevará a cabo a través de un método interactivo donde se empleará esta técnica cara a cara para la recogida de datos. Este diseño seleccionado se basa en la flexibilidad y la capacidad de adaptación al contexto, por lo que se podrán establecer modificaciones conforme se desarrolle la investigación, para poder acercarse al fenómeno objeto de interés y cumplimentar la recogida de datos de forma objetiva (Bisquerra, 2009).

Para la descripción de esta investigación cualitativa, seguiremos las características pautadas por Sandín (2003, p. 125, citado en Bisquerra, 2009, p. 277), donde se entiende la realidad de forma holística, de tal forma que “se observa el contexto de forma natural y atendiendo sus diferentes ángulos y perspectivas. Así, se implica la necesidad de llevar a cabo técnicas interactivas, flexibles y abiertas, que permitan captar la realidad con todas las dimensiones que la completan”.

4.2. Participantes

Para llevar a cabo la investigación se entrevistó a 5 maestros que ejercen su trabajo en la etapa de Educación Infantil en un centro de titularidad concertada situado en Valladolid. Se entrevistó a 4 maestras y 1 maestro. La muestra que participó en la investigación fue seleccionada a través de la aplicación de técnicas de muestreo no probabilísticas. Concretamente, se utilizó el muestreo por conveniencia, es decir, el criterio de selección de los docentes fue la accesibilidad, disponibilidad y su experiencia en el campo educativo y en particular con el trabajo con alumnado con autismo.

4.3. Instrumentos y procedimiento de recogida de información

El principal instrumento de recogida de información utilizado ha sido la entrevista. Bisquerra (2009) la define como “un procedimiento mediante el cual un entrevistador realiza un conjunto de preguntas a un sujeto. Estas preguntas pueden estar totalmente definidas, entrevista estructurada, o pueden estar indefinidas en mayor o menor grado, entrevista semiestructurada” (p. 241).

Concretamente, trabajaremos con una entrevista semiestructurada, que consta de diecinueve preguntas clasificadas en dos grandes bloques; preguntas acerca de la inclusión educativa, y preguntas acerca de la inclusión educativa del alumnado con autismo. A su vez, éstos se dividen en categorías, respectivamente: “percepción y opiniones”, y “formación y recursos”; y por otro lado, “intervención en el aula”, “recursos y metodología”, y “beneficios y dificultades” (Ver Anexo 1). Aunque las preguntas se establecieron antes de la realización de las entrevista, gracias a la flexibilidad de este tipo de técnica, el entrevistador puede incluir nuevas cuestiones con el objetivo de buscar una respuesta más concreta o de ampliar la explicación establecida por el entrevistado.

En cuanto al procedimiento utilizado para la recogida de información, en primer lugar, se contactó con el centro. La selección del centro educativo descansa en el contacto con informantes clave que facilitan el acceso al equipo directivo. A través del contacto, se concertó una reunión con la dirección del centro, con el objetivo de presentar la propuesta de investigación y su finalidad. En dicha reunión, se explicó el interés por conocer, a través de entrevistas individuales, la perspectiva del profesorado de Educación Infantil acerca de la inclusión del alumnado con autismo, y se comentó la posibilidad de colaborar con el centro. Una vez aceptada la propuesta, se toma contacto con los docentes de Educación Infantil interesados en participar en la investigación. Una vez confirmada la participación voluntaria del profesorado, se contactó de manera individual con

cada uno de ellos y se concertó una cita para la realización de las entrevistas. Estas se realizaron de manera telemática, por medio de videoconferencia.

Finalmente, cabe destacar que los participantes tomaron parte en el estudio de manera voluntaria y se garantizó el anonimato y la confidencialidad de sus respuestas. Al comienzo de cada entrevista, se preguntó a los entrevistados si participaban en la investigación de forma voluntaria, de manera que queda informado y aceptado su consentimiento en las grabaciones. Asimismo, se comentó la estructura general de la entrevista, explicando la división de las preguntas en bloques y a su vez en categorías, de forma que los entrevistados estarían informados del hilo conductor de la entrevista y de los diferentes temas que se tratarían.

4.4. Procedimiento de análisis de la información

En primer lugar, se transcribirán las grabaciones de las entrevistas y posteriormente, para realizar el análisis de los datos, estableceremos unos códigos a partir de las categorías en las que se dividían las preguntas de las entrevistas (Tabla 1). La elaboración del sistema de categorías se ha llevado a cabo a través de un proceso inductivo. Esta se basa en elaborar las categorías a partir de la lectura del material recopilado (Ballestín y Fàbregues, 2018).

Tabla 1. Categorías y códigos utilizados para la reducción de los datos.

	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS
INCLUSIÓN EDUCATIVA	Percepción y opiniones	Percepción del profesorado hacia la inclusión educativa	Percep.
		Opiniones del profesorado acerca de la importancia de la inclusión educativa.	Opin.
	Formación y recursos	Formación	Formac.
		Recursos	Recur. Inclus.
		Trabajo en el aula de forma inclusiva	Trab. Aul.
	INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON AUTISMO	Intervención en el aula	Introducción del alumnado con autismo en el aula
Reacción y comportamiento de los compañeros			Reac. Comp.
Inclusión del alumnado con autismo			Inclus. TEA.
Actividades que se llevan a cabo con el alumnado con autismo.			Activ.
Recursos y metodología		Recursos necesarios para trabajar con el alumnado con autismo.	Recur. Autism.
		Evaluación del alumnado con autismo	Eval.
		Metodología	Metod.
Beneficios y dificultades		Beneficios	Benef.
		Dificultades	Dific.

Tras la reducción de los datos, el análisis de la información se realizó con ayuda del programa informático ATLAS.ti. v.8.

5. Resultados

Percepción y opiniones del profesorado sobre la inclusión educativa

En todas las entrevistas se preguntaron cuestiones del primer gran bloque, acerca de la percepción y las opiniones de los individuos acerca de la inclusión educativa del alumnado. Los entrevistados coinciden en la importancia y la necesidad de llevar a la práctica la inclusión educativa puesto que, *“todas las personas somos diferentes pero todas tenemos posibilidades y las unas a las otras nos podemos ayudar”*. Sin embargo, todos ellos están de acuerdo en que, para poder llevar a cabo una inclusión educativa completa, serían necesarios muchos más recursos: *“la inclusión debería ser un eje primordial en la educación, siempre que respetemos los derechos de todos y que tengamos los recursos necesarios para poder hacer una inclusión eficaz y efectiva”*.

Por otra parte, se afirma que, a pesar de contar con el apoyo del centro, ya que trabajan con un programa de inclusión muy amplio, y tienen diferentes aulas preparadas para estimular sensorialmente y llevar a cabo apoyos con el alumnado que lo necesita, la ausencia principal que se aprecia en las aulas de Educación Infantil son *“los apoyos insuficientes para la cantidad de niños que tenemos, tenemos apoyo de personal específico, aulas para poder trabajar de forma sensorial, para centrarles, para desahogarles, pero no tenemos recursos humanos, nos falta apoyo de personal”*. A lo largo de las semanas, cuentan con una o dos horas de apoyo en el aula, lo que dificulta el proceso enseñanza-aprendizaje de todo el alumnado y junto con ello, de la inclusión educativa.

Asimismo, existe unanimidad entre los maestros entrevistados acerca de la necesidad de que se genere un cambio de pensamiento global para poder trabajar inclusivamente. Esto se debe a que, la inclusión educativa se trabaja en primer lugar en las aulas y posteriormente se lleva a cabo en la sociedad y las familias; *“en las aulas es donde realmente se está llevando a cabo (la inclusión educativa), lo que hace falta es que las familias acompañen”*. Esta afirmación se debe a que el trabajo conjunto con las familias, con respecto a la inclusión, no siempre se lleva a cabo y, por esta razón, necesitan que los familiares acompañen a esta educación inclusiva: *“Los que más problemas suelen tener a veces son las familias”* Por eso, todos los entrevistados coinciden en que *“lo ideal sería que fuera de la sociedad a las aulas, pero no es así”* - *“Entiendo que es mucho más difícil por lo cual habría que empezar por las aulas”*. Así, se concluye que, en primer lugar, lo que sucede verdaderamente es que en las aulas se trabaja de forma inclusiva y esto se va exteriorizando, es decir, se va transmitiendo hacia la sociedad; sin embargo, lo que es verdaderamente necesario, es que la sociedad cambie su mentalidad y se transmita hacia los más pequeños.

Sin embargo, aunque todos los entrevistados conocen el concepto de inclusión, y la importancia de la misma, en general, no saben definirlo y/o diferenciarlo del concepto de integración de forma completa. Así, conocen en su mayoría, las características principales de ambos términos, pero no consiguen diferenciar por completo sus significados: *“pues ahí me pillas, no sé muy bien cuál es la diferencia”*.

Formación y recursos de la inclusión educativa

En este punto, todos los entrevistados afirman haber realizado diversos cursos sobre la inclusión educativa y concretamente, acerca de la inclusión educativa del alumnado con autismo. Además, en la mayoría de los casos determinan que los cursos de formación realizados han sido ligados al centro: *“Llevamos muchos años trabajando con niños con necesidades educativas especiales y se hace necesaria esa formación [...] en el centro hay un equipo de orientación que siempre lo ha tenido muy claro y siempre nos ha promovido esa formación, nosotros también la hemos pedido”*. Sin embargo, aunque *“todos los años tenemos momentos para podernos formar, de forma externa y ligado al centro”* algunos afirman que *“en el colegio hemos recibido formación pero ha sido voluntaria, el que ha querido se ha apuntado”*. Por lo tanto, se puede decir que, la oferta de cursos formativos es muy alta, *“se nos proporcionan tantos que no damos abasto”*.

Por otra parte, esta categoría se centra en los recursos con los que cuenta el profesorado de Educación Infantil, aquellos que tienen y los que necesitarían. Todos los entrevistados coinciden en este punto al decir, que se encuentran en un centro privilegiado por la cantidad de recursos que tienen, como las pantallas táctiles, y de las aulas preparadas para trabajar de forma específica con el alumnado con necesidades educativas especiales. De esta forma, pueden estimular a los estudiantes sensorialmente y/o realizar actividades que fomenten el desarrollo de aquellos puntos débiles que tengan cada uno de ellos. Sin embargo, afirman que la necesidad principal que tienen son los recursos humanos ya que, a pesar de contar con un gran equipo de orientación, los apoyos solo se realizan dos días a la semana y *“yo con el alumnado que tengo necesitaría siempre una persona de apoyo en mi aula”*- *“Tienes que atender a todos y no puedes atender a todos por igual porque solo tenemos dos manos”*.

Igualmente, los entrevistados afirman la posibilidad de atender en menor medida al alumnado en algunas ocasiones por la falta de estos recursos humanos que se comentan anteriormente, *“sin el profesorado de apoyo es muy complicado que estén realmente incluidos”*- *“En ocasiones están integrados pero no incluidos”*- *“Muchas veces el alumno está en el aula y ya está”*. Además, se menciona que, aunque por lo general no requieren de otros recursos que no sean humanos, dependiendo de las necesidades de cada alumno, puede darse el caso en el que necesiten *“una adaptación de material, una adaptación en el papel donde pongas otro tipo de fuente...”*

Asimismo, uno de los puntos débiles en el que los entrevistados notan esta ausencia de apoyo es en los recreos. Durante estos periodos de tiempo libre, dos profesores se encuentran en el patio *“el día que viene alguien de apoyo es porque lo han puesto los padres, ósea que...por la Junta no tenemos a nadie”*. Por eso, la solución que proponen para estos periodos sería: *“en el patio se necesitaría una persona especializada para estos niños, porque no damos abasto, es que aunque hiciéramos todos el patio, les tienen que enseñar una habilidad social que nosotras podemos llegar pero no como un profesional”*. Así, podemos comprobar que esta necesidad no se basa únicamente en la cantidad de alumno con necesidades educativas que requiere una atención más individualizada, sino que, el recreo es una de las oportunidades que tiene el alumnado para socializar y establecer relaciones con iguales, y por eso, sería necesario alguna persona especializada que pueda acompañarlos y guiarles de una forma más concreta.

Finalmente en esta categoría, se habla de las barreras que se pueden encontrar a la hora de llevar a cabo la inclusión educativa en el aula. Aquí, se recalca la implicación del centro en el que se encuentran *“en nuestro colegio dentro de lo malo, es privilegiado pero sé de muchos colegios que no tienen ni si quiera los materiales para trabajar”*. Igualmente, se profundiza en la necesidad de personal y de realizar apoyos en las aulas *“vuelvo a lo mismo, la falta de recursos, de personal, de horas que el centro pueda dedicar apoyo a estos niños”*. Por tanto, se puede ver reflejado lo importante que es para el profesorado el poder contar con alguien en el aula para poder trabajar con el alumnado y además, para hacerlo de forma inclusiva.

Intervención en el aula ordinaria con alumnado con autismo

Por otra parte, se estableció un segundo gran bloque acerca de la inclusión educativa del alumnado con autismo, donde la primera categoría es la intervención en el aula. Los aspectos tratados en el comienzo de este apartado se basan en la opinión del profesorado acerca de si la inclusión educativa del alumnado con autismo es o no posible. En este punto, las aportaciones que se repiten a lo largo de todas las entrevistas dependen del caso concreto que se dé en el aula *“dependiendo del grado de autismo, normalmente sí pero hay momentos en los que necesitan una atención más individualizada que con otros veinticuatro alumnos no se las puedes dar”*. Además, una de las opciones que se proponen para lograr trabajar en el aula de forma inclusiva con el alumnado es la escolarización combinada porque *“a veces no somos capaces de aprovechar todo el tiempo que están con nosotros porque no tenemos los recursos suficientes y necesarios”*.

Del mismo modo, los entrevistados consideran que con la inclusión del alumnado con autismo en el aula desde Educación Infantil se fomenta la concienciación social acerca de las diferencias existentes entre cada individuo, lo que ayuda además, a que los compañeros ayuden y empaticen con los demás: *“yo tengo un alumnado con autismo en el aula, con el que trabajamos con pictogramas, entonces ellos mismo le enseñan a veces dibujos y los pictogramas que tenemos en*

clase para ayudarlo". Así, se afirma que gracias a esta inclusión el alumnado aprende a convivir con compañeros diferentes y a entender que las diferencias no son un impedimento: *"el resto de compañeros comprenden que todos somos diferentes, y empezando desde pequeños en Educación Infantil es más fácil que lo lleven a cabo cuando crezcan."*

Igualmente, algunos de los entrevistados creen que pueden favorecer el aprendizaje del alumnado con autismo acomodándole al de todos los demás *"a pesar de todas las cosas que tenemos que hacer, podemos dedicar momentos durante muchos momentos de la mañana"*. Sin embargo, se opina que es muy difícil llevar a cabo en un centro ordinario todas las actividades y la estimulación que pueden recibir en un centro específico *"me he encontrado casos de niños con un autismo tan profundo que era muy complicado llevarles al colegio"*.

El siguiente aspecto a tratar, consiste en las pautas que se llevan a cabo para incluir al alumnado con autismo en el aula. En este punto, la mayoría de los entrevistados afirman que siguen un periodo de adaptación al comienzo del curso, igual que el resto de compañeros. Sin embargo, para facilitar la introducción del alumnado con autismo en el aula, siempre se encuentra durante las primeras semanas, el personal de apoyo en el aula: *"el periodo de adaptación es el mismo que el resto, pero cuando a ellos les toca entrar en el aula está la persona de apoyo"*. En otro caso, uno de los entrevistados afirma que sí que ha realizado un periodo de adaptación específico para el alumnado con autismo, en este caso, además de encontrarse la persona de apoyo en el aula las primeras semanas, también acudía el padre del alumno para calmarle puesto que se ponía muy nervioso con la entrada al aula.

Además, todos los entrevistados conciertan citas con los padres del alumnado con autismo de forma previa al inicio de las clases, para conocer las características del alumno, cuáles son sus gustos, qué es lo que más les gusta, etc. De esta forma, pueden incluir actividades con dichas características para que el alumnado con autismo se integre en el aula, se sienta cómodo durante las clases y disfrute junto a sus compañeros. Asimismo, durante la entrevista que realizan con los padres, se entregan fotos de los tutores para que los familiares del alumno hablen de ellos en su casa para que puedan ir conociéndolos. Por tanto, lo que consideran más importante para el trabajo con el alumnado con autismo y la inclusión de los mismos en el aula, es *"que consigas conectar con él"*. Así, el alumno se sentirá cómo con la presencia del profesor y además, mediante el conocimiento previo tanto del tutor como de las características del alumnado, podrán adaptarse más fácilmente al comienzo del curso.

Por otra parte, el siguiente punto a tratar es la reacción de los compañeros ante la llegada de alumnado con autismo. Todos los entrevistados coinciden en que el alumnado *"no son conscientes en la mayor parte de los casos, entienden que es un niño que hace cosas diferentes pero no son conscientes"*. Además, afirman que la reacción del alumnado depende en gran medida

del comportamiento del alumno con autismo, *“yo he tenido alumnos que pegaban y tenían comportamientos agresivos, entonces los demás no querían ni verle”*. Asimismo, a pesar de estas acciones, se generaliza que el alumnado reacciona fenomenal, *“les cuesta un poco distinguir pero a mediados de curso de tres años los niños ya saben que estos niños son diferentes, y les tratan con mucho cariño y son muy queridos”*.

Sin embargo, en muchas ocasiones, aparece la necesidad de explicar al alumnado que no son menos que nadie, aunque en muchas ocasiones no consigan realizar las mismas acciones que ellos *“aunque ellos vean que no hablan o que tienen pañal, no son unos bebés y hay que normalizarlo”*. Por eso, les explican de forma cercana que hay que ayudar a cada alumno en aquello que necesiten independientemente de las características de los mismos: *“igual que yo te ayudo en lo que tu necesites, a este otro niño o niña le ayudamos”*. Igualmente, los entrevistados citan ocasiones en las que en un primer momento el alumnado reacciona como que son niños más pequeños o enfermos, pero una vez explicado los alumnos empatizan y les ayudan: *“Sí que es verdad que cuando tú les relativizas y les explicas, es una pasada cómo les incluyen”*

Asimismo, los entrevistados señalan que existen ocasiones en las que se trabaja en tutorías la presencia del alumnado con autismo puesto que, hay momentos en los que las familias no comprenden lo que está sucediendo: *“oye me ha dicho el niño que en el colegio tenéis un bebe, entonces ahí dices, vale, ahora mismo es el momento porque es necesario”*. Se afirma que con las tutorías habituales es suficiente para que todo el alumnado comprenda la situación. Por tanto, estas tutorías tienen como finalidad que todo el alumnado y las familias entiendan lo que está sucediendo en el aula, por lo que suelen tener lugar al principio de curso, y se repiten las veces que sean necesarias hasta que todos lo entiendan: *“lo que entiende un niño con facilidad, hay veces que las familias no lo entienden tan, tan bien”*.

Finalmente, los últimos puntos tratados en esta categoría tratan de la participación del alumnado con autismo durante las actividades del aula, y aquellas actividades que se realizan específicamente para beneficiar al alumnado con autismo. En este apartado, hay diferentes perspectivas. Por una parte, algunos entrevistados afirman que el alumnado con autismo se encuentra presente durante todas las actividades que se llevan a cabo en el aula adaptándolas para que todos las puedan realizar *“las actividades se adaptan a estos niños para que las puedan realizar ellos, el resto se adapta a ellos más bien”*. Por otra parte, se dice que depende de la presencia o no del personal de apoyo, si estos se encuentran en el aula, el alumnado con autismo realiza las actividades al mismo tiempo que el resto de compañeros, sino, las realizan en otro momento para poder supervisarlos. Finalmente, otros entrevistados afirman que se llevan a cabo la mayor parte de las actividades dentro del aula, pero dependiendo del grado de autismo las

realizan dentro del aula con el profesor de apoyo o sino las llevan a cabo fuera del aula *“a veces necesitan una atención más especializada”*.

Con respecto a las tareas que se llevan a cabo de forma grupal para facilitar el desarrollo del alumnado con autismo, todos los entrevistados afirman que se realizan tareas acorde a los intereses de los mismos, para motivarles y fomentar su desarrollo. Este tipo de actividades se basan en las actividades de psicomotricidad, musicales, visuales, de imitación, artísticas, etc. Aunque todos ellos coinciden en la realización de tareas específicas, cada uno de los entrevistados realizan algunas en específico puesto que se basan en los gustos de sus alumnos.

Recursos y metodología para trabajar con alumnado con autismo

Al comienzo de este apartado del segundo gran bloque se planteó a los entrevistados unas preguntas acerca de las adaptaciones curriculares y si las realizaban o no. Todos los entrevistados afirmaban realizar adaptaciones para aquellos alumnos que lo necesitasen independientemente de que tuvieran dos años de desfase o no: *“a nivel legal tienen que seguir el currículo ordinario, porque no tienen un desfase curricular de dos años que es cuando se les puede hacer una adaptación significativa, pero sí que se les hacen adaptaciones porque hay cosas que no pueden hacer”* - *“Ahora mismo no recuerdo a ningún alumno con autismo que no tuviera adaptación curricular”*. En estas adaptaciones, todos los entrevistados afirman que realizan modificaciones en el currículo en todos los aspectos que sean necesarios, para que el alumnado pueda desarrollarse de la forma más completa posible, o para que complementen el trabajo del aula ordinaria con la escuela de educación específica si tienen una educación combinada.

Asimismo, los entrevistados, de forma unánime admiten la necesidad de llevar a cabo las adaptaciones curriculares para poder trabajar en el aula *“si no adaptamos el currículo es inviable que siga los contenidos y los objetivos del aula”*. Además, todo el alumnado con autismo tiene una adaptación acorde a sus necesidades: *“el alumno X es de altas capacidades, no tiene una adaptación en lo conceptual pero sí la tiene en lo social”*. Del mismo modo, se afirma de forma contundente que aquellos alumnos con autismo que no tienen adaptación curricular, es debido a sus posibilidades para seguir el ritmo del resto de la clase: *“aquellas cosas que ves que le cuesta más, pues te pones a su lado, se lo haces a él solo, en infantil es muy individual, entonces vamos a lo que necesitan”*.

Igualmente, el alumnado con autismo con dichas adaptaciones, sigue dos formas de evaluación. Por una parte, reciben el boletín con los objetivos evaluados por el tutor, el cual es entregado a todo el alumnado. Por otra parte, reciben una evaluación realizada conjuntamente por la persona que realiza los apoyos con dicho alumno y el tutor, para que los familiares vean la evaluación de su hijo en todos los aspectos trabajados dentro o fuera del aula.

Otro aspecto tratado en este apartado está relacionado con las metodologías que emplean en el aula. En este aspecto los entrevistados afirman orientar las formas de trabajo utilizadas en el aula siguiendo los gustos e intereses del alumnado con autismo. Así, afirman que *“depende mucho del niño, de lo que le dé seguridad, lo que le dé tranquilidad”*. Otras pautas que siguen dentro del aula están relacionadas con estar cerca del alumnado con autismo para mantener su atención *“procuramos estar siempre cerca de ellos para mantener su atención y tener un apoyo visual, que te vea y que te sienta cerca”*. Por último, recalcan que es importante trabajar con cosas muy visuales, por ejemplo, a través de las pantallas digitales *“al alumno X el papel no le llama la atención como la pizarra, entonces muchas veces les dejas que resuelvan la tarea en la pizarra, para que sigan los contenidos reales de los demás”* Así, si el alumno no tiene la disposición para trabajar posteriormente en el papel, pueden evaluar los contenidos a través del trabajo en la pizarra digital *“primero intento que lo haga en la pizarra y luego que lo traslade al papel, si no quiere o no está en ese momento de concentración, pues con lo de la pizarra me sirve”*.

Del mismo modo, todos los entrevistados determinan que el trabajo que prima en el desarrollo habitual de las rutinas en el aula es el trabajo cooperativo *“siempre el cooperativo beneficia a todos los niños, no solo los que tengan una necesidad en concreto”*. Los beneficios principales de trabajar de forma cooperativa que observa el profesorado se relacionan con la socialización *“les ayuda a integrarse mejor en el entorno escolar”*.

Asimismo, dentro del trabajo cooperativo utilizan diferentes estrategias como las parejas de gemelos, donde cada alumno tiene asociada una pareja para los desplazamientos u otro tipo de actividades, o lápices al centro. Todas estas asociaciones se realizan basándose en aquellos alumnos que puedan ayudar y empatizar mejor con el alumnado con autismo *“siempre tienes que buscar un equilibrio, tienes que buscar niños que sean empáticos, que no les importe ayudar a los demás, dejar de hacer lo que están haciendo para ayudar a otro, y que sepan encontrar el equilibrio entre lo que es ayudar y no forzar, ayudar pero no hacer la tarea del otro”*.

Por último, también se pueden encontrar dificultades en este tipo de trabajo, dependiendo de la capacidad del alumnado con autismo para socializar y para estar cerca de otros compañeros *“depende del niño, hay niños que permiten la cercanía de los compañeros, hay otros niños que no, en función de cómo sea su aceptación de esta cercanía lo aprovechas para trabajar de forma cooperativa”*.

Beneficios y dificultades que surgen de la inclusión educativa del alumnado con autismo

En este apartado se comenzó tratando el nivel de dificultad que atribuía el profesorado al hecho de trabajar con alumnado con autismo. En este aspecto, todos los entrevistados, en mayor o menor medida, afirmaban que creen que es más complicado trabajar con alumnado con un trastorno del espectro autista que con alumnos con otras necesidades educativas especiales. En primer lugar, esta afirmación se veía fundamentada por el desconocimiento que se tiene a la hora de trabajar con alumnado con autismo ya que, cada uno de ellos tiene unas características concretas que, en muchas ocasiones, distan de las características de otros alumnos con autismo *“creo que hay más desconocimiento, entonces a nivel de formación del profesorado nos cuesta más encontrar recursos”*.

En segundo lugar, los entrevistados admiten que otro de los aspectos que dificultan el trabajo con el alumnado con autismo, se ve relacionado con los problemas de socialización y comunicación que tiene el alumnado con este trastorno *“también es complicado el poderte comunicar con un niño con autismo, porque si tiene lenguaje es difícil comunicarse, pero si encima no tiene lenguaje pues el llegar a él es muy difícil”*.

Por último, otro aspecto en el que se refleja la dificultad de trabajar con alumnado con autismo, se relaciona con los comportamientos que cada uno de ellos puede tener, y que en ocasiones fomenta que la vida del propio alumno se vea en riesgo *“algunos alumnos con autismo son más movidos, se meten cosas en la boca, entonces me resulta a veces un poco estresante, si no está una persona de apoyo, porque pienso que les puede pasar algo”*. Además, en algunos casos, el alumnado con autismo tiene comportamientos agresivos, que impiden la socialización y estos actos son relacionados por los entrevistados, con aquellos alumnos con necesidades educativas especiales que no tienen problemas de socialización o de comportamiento. *“estos niños a veces tienen comportamientos agresivos, o no quieren mantener una relación con el de enfrente, entonces ellos tienen más problemas para llevarlo a cabo que quizá eso, un niño que no puede hablar, pues para los demás en principio no es una pega”*. Igualmente, estos comportamientos afectan al estado del aula en general, que en ocasiones impide que las rutinas se lleven a cabo de forma natural *“el ambiente del aula a veces se queda enrarecido, porque si tú tienes a un niño llorando, gritando o dando golpes, pues lógicamente es difícil que el resto no se ponga nervioso, a veces el aula puede ser un sitio un poco...con un ambiente un poco enrarecido”*.

Por otra parte, se trataron los beneficios que se obtienen de la inclusión educativa del alumnado con autismo. En este aspecto todos los entrevistados afirmaban de forma unánime, que se benefician de la inclusión educativa, tanto el alumnado con necesidades educativas especiales

como todos sus compañeros. Por una parte, el beneficio que obtiene el alumnado con autismo está relacionado con la socialización y el hecho de interactuar con iguales *“aprenden un poquito más a relacionarse y tener habilidades sociales, o por lo menos a seguir unas rutinas normalizadas dentro de un contexto”*. Además, este alumnado se ve incluido en un conjunto de alumnos con el que participa de forma habitual en diversas actividades, y por los cuales se ve arropado *“al final reciben por parte de sus compañeros un afecto y una inclusión que le hacen participe de todo”*.

Asimismo, se afirma que el alumnado sin necesidades educativas especiales desarrolla valores como la empatía, la solidaridad o la tolerancia, que les ayuda completarse como personas *“los niños que no tienen necesidades educativas especiales al observar a los demás crecen en solidaridad y crecen en una sensibilidad especial”*. Igualmente, se determinan que el alumnado sin necesidades educativas especiales, desarrolla una conciencia igualitaria, a través de la cual aprenden a convivir con los compañeros que se encuentran a su alrededor, y a determinar que todos somos diferentes y eso no significa ser inferior *“aprenden a ver lo que es la igualdad, el ayudar a los demás, el dar, el recibir”- “la verdad que si desde pequeños han vivido el estar con un alumno con estas características en el aula, de mayores pues tienen unos valores que a lo mejor otro tipo de alumnos que no lo han vivido, no los van a tener” – “los niños cuando tienen a estos niños en la clase, la verdad que bueno, pues son diferentes”*

Por último, un punto característico que se destaca en este apartado, es la relación establecida entre el alumnado con autismo y el alumnado sin necesidades educativas especiales. Forman unos lazos estrechos y es complicado que generen estas relaciones con otros grupos de alumnos como, por ejemplo, cuando repiten curso. *“son niños muy queridos, lo que sí que notamos es que cuando se les cambia del grupo de referencia, al grupo al que pasan no les aceptan tan bien como desde el primer grupo”*.

6. Discusión y conclusiones

Inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales

El principal objetivo del trabajo del presente trabajo de investigación fue *investigar las percepciones de los maestros de Educación Infantil sobre la inclusión educativa de alumnado con autismo*. En esta línea, todos los entrevistados destacan la importancia y la necesidad de llevar a cabo la inclusión educativa en las aulas de Educación Infantil. Sin embargo, ninguno de ellos es capaz de definir de forma completa el concepto de inclusión, o diferenciarlo del concepto de integración. Algunos de los entrevistados en esta investigación, asocian el concepto de inclusión con el hecho de ser una buena oportunidad para los niños que tienen dificultades o con la posibilidad de dar al alumnado una igualdad de oportunidades. Por otra parte, se confunden las diferencias entre inclusión e integración, y utilizan definiciones como inclusión, normalizar al alumnado e integración, indiferentemente.

En relación con la falta de conocimiento sobre las diferencias conceptuales de las filosofías para abordar la atención a la diversidad, destaca que la percepción de los maestros entrevistados sobre su nivel de formación en materia de atención a la diversidad. En este sentido, los maestros entrevistados afirman que han recibido una amplia formación en el contexto de la educación inclusiva. Esta ha sido, en su mayoría, proporcionada por el propio centro educativo. Esta información, contrasta con las conclusiones alcanzadas en otros trabajos (Sepúlveda, Medrano y Martín, 2010), donde el profesorado afirma ser consciente de que su formación es insuficiente para abordar situaciones de diversidad en el aula. Por tanto, parece que a pesar de que anualmente se le ofrezcan cursos formativos al profesorado, estos no son suficientes para que los profesionales lleguen a interiorizar y comprender las diferencias entre los conceptos y filosofías desde las que se puede abordar en la práctica la diversidad del aula.

En contraposición a lo citado de forma general por los entrevistados, algunos de ellos admiten que, en determinadas ocasiones, existe una falta de formación e información, sobre todo, ante la presencia en el aula de un alumno con necesidades educativas especiales, cuyas características personales sean diferentes a aquellas que hayan podido ver en otras ocasiones. Esto indica, que probablemente, la capacidad de reacción ante lo desconocido se vea guiada por una aleatoriedad ya que, no tienen toda la información necesaria para solventar los problemas que el alumnado requiera.

Los resultados de este trabajo apuntan hacia la importancia de que todo el profesorado, continúe formándose para comprender los significados de las propuestas que se llevan a cabo en el centro, como es en este caso la inclusión educativa, así como, para poder distinguirla de otros términos

como la integración. Además, al igual que se menciona en la investigación realizada por Navarro y Hernández (2017), la formación debería ser un proceso continuo para estar al día de las innovaciones que se propongan para trabajar, de una forma adecuada, con el alumnado con autismo, así como, con las diferentes variantes que se puedan llevar a cabo, dependiendo de las características del alumnado con autismo. Así, tendrán una formación completa, para poder reaccionar de forma rápida y eficaz ante comportamientos, que no hayan observado con el alumnado con autismo que hayan tenido en sus aulas anteriormente.

Por otra parte, podemos comprobar que todos los individuos determinan que la inclusión educativa es un aspecto importante y que debería ser un eje primordial en la educación. Sin embargo, existe una opinión unánime acerca de la escasez de recursos y la necesidad de aumentar los recursos humanos dentro de las aulas de Educación Infantil. Este resultado mantiene la misma línea que los aportado en otros trabajos (Blanco, 2006). Todos los entrevistados destacan la necesidad de aumentar los apoyos en el aula puesto que, sin ellos, no pueden completar la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales. Igualmente, debido a la escasez de recursos humanos, no pueden satisfacer las necesidades de todo el alumnado que se encuentra en el aula por lo que, el proceso de enseñanza-aprendizaje se puede ver afectado. En este aspecto, podemos establecer una relación con el estudio realizado por Moreno et al. (2005), donde el profesorado conoce el tipo de atención que debe tener el alumnado con autismo, que es mayoritariamente una atención individualizada, y la importancia de atender, al mismo tiempo, las necesidades que requiere el resto del alumnado.

De esta forma, apreciamos que el centro educativo en el que trabajan los entrevistados apoya y apuesta por la inclusión educativa. Por tanto, al igual que las ideas aportadas en otros estudios (Egido-Gálvez, Cerrillo y Camina, 2009; Luque y Rodríguez, 2008, citado en Suriá, 2012), parece que existe una ausencia de personal de apoyo en las aulas; sin embargo, la presencia de estos profesionales es imprescindible para realizar las adaptaciones que requiere el alumnado con necesidades educativas especiales. Esta problemática, es un aspecto que viene dado desde entidades superiores, y como citan los entrevistados, de la Junta de Castilla y León, los cuales no proporcionan personas de apoyo. Así, parece que, ante la ausencia de personal de apoyo en el aula, la inclusión educativa se ve alterada e incluso puede llegar a no realizarse de manera adecuada. Igualmente, esta barrera influye tanto en el alumnado con necesidades educativas especiales que, siguiendo las afirmaciones de los entrevistados, en muchas ocasiones requieren una atención individualizada, que no puede ser proporcionada; como en el alumnado sin necesidades educativas, ya que, ante la presencia de comportamientos que distorsionen el estado del aula, no pueden ser atendidos de forma completa.

Inclusión educativa del alumnado con autismo

En este apartado, se determina que la inclusión educativa del alumnado con autismo es posible dependiendo del grado de autismo del alumnado. De esta forma, se afirma, al igual que en el estudio realizado por Blanco (2006), que en la mayoría de los casos se realiza una inclusión parcial debido nuevamente a la falta de recursos humanos y apoyos que se tienen en el centro. Asimismo, algunos de los entrevistados manifiestan que, en algunas ocasiones, es necesaria la educación combinada puesto que no pueden proporcionar al alumnado con autismo toda la estimulación que necesitan, a pesar de tener en el centro espacios específicos para trabajar con ellos y estimularles sensorialmente.

Sin embargo, al igual que en diversos estudios (Alemany y Villuendas, 2004; Álvarez et al., 2008; Avramidis y Norwich, 2002; Bradfield et al., 1973; Cook et al., 2007; Higgs, 1975; Nicasio y Alonso, 1985; Van Reusen et al., 2000; Vicuña, 2013; Scruggs y Mastropieri, 1996, citados por Gârzón, Calvo y Orgâz, 2016), todos los entrevistados afirman que la educación inclusiva proporciona beneficios a todo el alumnado, con o sin necesidades educativas especiales. Se asocia este beneficio, a la capacidad del alumnado sin necesidades educativas especiales, a entender que todos son diferentes y que, independientemente de las diferencias, se pueden alcanzar los mismos logros con más o menos ayudas. Además, en armonía con otros trabajos (Grande y González, 2015), nuestros resultados apuntan a que la educación inclusiva aporta beneficios al aprendizaje de todos los estudiantes que conforman el aula. Así, algunos de los valores que nacen en el alumnado al convivir con alumnos con autismo, y al ayudarles y empatizar con ellos. Por otra parte, el alumnado con autismo se relaciona con iguales, aumentando de esta forma la comunicación y las relaciones sociales y su capacidad de socialización.

Igualmente, al hablar del periodo de adaptación que se lleva a cabo, los individuos concuerdan al decir que, con la llegada del alumnado con autismo al aula, siempre se encuentra una persona de apoyo. Sin embargo, solo uno de ellos admite haber realizado un periodo de adaptación específico para el alumnado con autismo. El primer grupo de entrevistados, se basan en la necesidad de normalizar la presencia del alumnado con necesidades educativas en el aula, mientras que el segundo grupo, afirma establecer una relación previa con el alumno, de manera que trabajan en el periodo de adaptación con aquellos objetos o materias que generan tranquilidad en el alumnado con autismo.

Asimismo, se afirma, al igual que en los estudios realizados por Rangel (2017), que todos los compañeros reaccionan de una forma agradable y sin darle mayor importancia a la presencia de un alumno con necesidades educativas especiales, bien sea de forma natural o gracias a actividades planificadas con este fin. Igualmente, algunas de las ideas aportadas por los

entrevistados determinan que los alumnos, en ocasiones, describen al alumnado con autismo como niños enfermos o bebés. Estos comentarios han tenido lugar en aquellas aulas donde el periodo de adaptación se llevaba a cabo siguiendo las mismas pautas que las establecidas para el alumnado sin necesidades educativas especiales. Sin embargo, no son situaciones que todos los entrevistados hayan sufrido en sus aulas por lo que, no es posible relacionar los periodos de adaptación iniciales a dichos comportamientos. Así, se aprecia que, la opción de normalizar la situación ante la llegada de alumnado con autismo, no está relacionada con la ausencia de comentarios, como los mencionados anteriormente (niño enfermo, bebé). Por tanto, las ideas aportadas por los entrevistados acerca de la posibilidad de realizar explicaciones a través de las tutorías o diversos juegos son imprescindibles para que los compañeros no establezcan definiciones equivocadas del alumnado con autismo.

Asimismo, uno de los aspectos que destacan de esta investigación, parte de la necesidad de realizar adaptaciones curriculares, siempre que el alumnado lo requiera, independientemente de tener o no dos años de desfase curricular (ORDEN EDU/1152/2010). Esto determina, al igual que en los estudios realizados por Corredor (2016), la necesidad de que estas adaptaciones sean realizadas, para que el alumnado a su corta edad, pueda desarrollarse y evolucionar de la forma más completa posible a pesar de tener o no necesidades educativas especiales, o necesidades de apoyo educativo. Así, se demuestra, que, a pesar de que no se puedan adaptar el currículo sin cumplir unas pautas establecidas, es necesario e imprescindible realizarlo porque, según citan los entrevistados, hay alumnos que no pueden realizar las actividades o llevar a cabo diversos contenidos, de la forma en la que están planteadas en el currículo.

Del mismo modo, al igual que en las ideas aportadas por el estudio realizado por De la Torre y Martín (2020), la necesidad de establecer cambios en los centros no se relaciona únicamente con el incremento de recursos humanos, para estar presentes en el aula apoyando al tutor, sino que, además, se necesita un cambio de pensamiento global. Así, la inclusión educativa del alumnado con autismo en aulas ordinarias será posible, “siempre que se cuenten con los apoyos educativos y se planifique de forma rigurosa la respuesta educativa” (De la Torre y Martín, 2020, p. 253). Este cambio, no atiende únicamente a aquellas personas que no apoyen la inclusión educativa en los centros ordinarios, así como, en la vida cotidiana; sino que también, a las instituciones que determinan los estándares para realizar las adaptaciones curriculares. De esta forma, se puede afirmar que estas adaptaciones son necesarias e imprescindibles para que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda completar y complementar su educación, en el caso de que trabajen de forma combinada en centros ordinarios y centros específicos.

Igualmente, se apoya y se trabaja mediante el trabajo cooperativo puesto que, al igual se indica que el estudio de García-Cuevas y Hernández (2016), este ayuda al alumnado con autismo a socializar y a establecer relaciones entre iguales. Este aspecto, es uno de los déficits más habituales en los alumnos con autismo y de esta forma, se fomentan las situaciones en las que tienen que relacionarse con iguales. De igual modo, los problemas de comunicación, también son frecuentes en el alumnado con autismo, y mediante este trabajo grupal, se impulsa al alumnado a que establezcan lazos con sus compañeros y se comuniquen con ellos. Por tanto, se aprecia una relación directa entre el trabajo cooperativo y los beneficios que se obtienen del mismo tanto para el alumnado con autismo como para los alumnos sin necesidades educativas especiales. En este segundo grupo de alumnos, se desarrollan valores importantes como la empatía, la tolerancia, y el respeto hacia todos aquellos que son diferentes y que, en ocasiones, necesitan un apoyo.

Por último, cabe destacar la necesidad de modificar los criterios que establecen la posibilidad o no de realizar los cursos formativos, sustituyéndolo por la obligatoriedad de estos. Así, aunque no existan pensamientos contrarios o de desacuerdo con la inclusión educativa, es importante, que todos aquellos que la lleven a cabo, sepan lo que están trabajando de forma completa. De esta forma, se refuerza el crecimiento académico y personal de los alumnos, llevándolos a comprender las diferencias existentes entre todos ellos, y la importancia de que se ayuden los unos a los otros, independientemente de las características de cada uno de ellos.

En definitiva, los resultados señalan la importancia de realizar adaptaciones curriculares, a pesar de no cumplir con las condiciones legales para poder llevarlas a cabo con alumnos de corta edad. Se aprecia, que sin estas modificaciones curriculares, hay muchos contenidos que el alumnado con autismo no puede trabajar y por lo tanto, muchos objetivos que no podrá cumplir. Así, a pesar de que el alumnado no esté diagnosticado, se pueden apreciar las dificultades que tienen en diferentes aspectos, y por tanto, solventarlos.

Finalmente, es posible apuntar, que el profesorado de Educación Infantil afirma, a través de las aportaciones realizadas en las entrevistas, la importancia de trabajar a través de una inclusión educativa. Sin embargo, a pesar de fomentar esta inclusión y de intentar llevarla a cabo en las aulas, es un trabajo difícil debido a la escasez de apoyos que tienen en las aulas. Por lo tanto, si los recursos humanos no se incrementan en los centros ordinarios, la posibilidad de realizar una inclusión educativa completa, donde los intereses del alumnado con y sin necesidades educativas especiales sean atendidos, es prácticamente inviable.

7. Limitaciones y prospectiva de investigación

El Trabajo Fin de Grado desde un primer momento, tenía como objetivo estudiar la percepción del profesorado y las familias acerca de la inclusión educativa del alumnado con autismo pero, debido al confinamiento provocado por el COVID-19, no ha sido posible llevar a cabo las entrevistas con los familiares del alumnado (Anexo 2).

Además, debida a esta misma causa, las entrevistas con el profesorado se han realizado de forma telemática, por lo que en muchos casos hubo problemas con el internet y/o diversas aplicaciones a través de las cuales se llevaban a cabo las videoconferencias. Por eso, en varias ocasiones se tuvo que parar y cambiar de aplicación o esperar hasta que volviera a funcionar de manera óptima, suponiendo así, que las preguntas se quedasen a medias y tuviera que repetir las por lo que, se vio interferida, en la mayoría de los casos, la continuidad de la entrevista.

Por otra parte, a la luz de los resultados sería bueno reforzar la formación del profesorado para afianzar los conceptos que van a poner, o ponen, en práctica en sus aulas. De esta forma, trabajarían de forma inclusiva en el aula, teniendo un conocimiento pleno de lo que están llevando a cabo. Así, también existiría la posibilidad de reaccionar rápido y eficazmente ante la presencia en el aula de alumnado con unas características que no hayan visto anteriormente.

Asimismo, esta investigación podría replicarse en otras etapas educativas, tanto del mismo centro como de otros, para observar la metodología llevada a cabo en las aulas y la calidad de la educación al trabajar de forma inclusiva. Además, se podría apreciar si se realizan cursos formativos de forma habitual, y si los niveles de conocimiento del profesorado acerca de la inclusión educativa son firmes.

8. Referencias bibliografía

- Argall, F. (2010). *Guía de Accesibilidad en Centros Educativos*. Ediciones Cinca, S.A.
- Ballestín, B. y Fàbregas, S. (2018). *La práctica de la investigación cualitativa en Ciencias Sociales y de la Educación*. Editorial UOC.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla, S.A.
- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *Revista Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar*, 4(3), 1-15.
- Conde, A. (2013). Percepción de la inclusión educativa entre el profesorado de la facultad de ciencias de la educación de Granada: un estudio exploratorio. *Revista electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 2, 233-238.
- Corredor, Z. (2016). Las adecuaciones curriculares como elemento clave para asegurar una educación inclusiva. *Educación en Contexto*, 2(3), 56-78.
- Cuenca, M. (2004). El ocio desde la dimensión solidaria. Estudio de un grupo de jóvenes universitarios. En Y. Lázaro (Ed.), *Ocio, Inclusión y Discapacidad* (pp.21-50). Universidad de Deusto.
- De la Torre, B. y Martín, E. (2020). La Respuesta Educativa al Alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en España: Un avance Desigual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 249-268.
- Domínguez, J., López, A., Pino, M.R. y Vázquez, E. (2015). Integración o inclusión: El dilema educativo en la atención a la educación. *Revista Portuguesa de Educación*, 28(2), 31-5.
- Dora, L., Carrión, J. J. y Fernández, M. M. (2017). El estatus y roles de la familia en la escuela inclusiva en Italia: el caso de un instituto profesional. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 181-194.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión con educación sin exclusiones*. Narcea.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y excusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 100-118.
- Fernández, C. J., Fiuza, M.J. y Zabala, M.A. (2013). A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 172-191.

- Folstein, S. E. (1999). Autism. *International Review of Psychiatry*, 11, 269-277.
- García-Cuevas, A. M. y Hernández, E. (2016). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con tea/as en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 18-34.
- Garrad, T.A., Rayner, C. y Pedersen, S. (2019). Attitudes of Australian primary school teachers towards the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Journal of Research in Special Education Needs*, 19(1), 58-67.
- Gârzón, P., Calvo, M.I. y Orgâz, M.B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R. y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24.
- Grande, P. y González, M.M. (2015). La Educación Inclusiva en la Educación Infantil: propuestas basadas en la evidencia. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 145-162.
- Klinger, C. L., Mejía, C. M. y Posada, L. M. (2011). La inclusión educativa: un escenario de expresiones afectivas como mediadoras del aprendizaje. *Plumilla Educativa*, 8(2), 176-190.
- Leiva, J. J. (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio de la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27.
- López, S., Rivas, R. M. y Taboada, E. M. (2009). Revisiones sobre el autismo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(3), 555-570.
- Merino, M. y García, R. (2014). *Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo*. Federación Autismo Castilla y León.
- Merkel, W. (2009). Inclusión y diversidad: ¿Repensar la Democracia? *Fundación IDEAS*, 2, 3-21.
- Miralles, A. S. (2004). Biología del autismo. *Isagoge*, 1, 24-274.
- Moreno, F.J., Aguilera, A., Saldaña, D. y Álvarez, R. (2005). ¿Cómo mejorar la educación del alumnado con autismo? Una propuesta desde el sistema escolar sevillano. *Apuntes de Psicología*, 23(3), 257-274.

- Navarro, D. (2016). La percepción del profesorado sobre la inclusión educativa del alumnado con discapacidad. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 2(4), 34-52.
- Navarro, M. J. y Hernández, E. (2017). La colaboración en red entre profesorado de aulas específicas de autismo para promover el intercambio profesional para la inclusión educativa. *Perfiles Educativos*, 39(156), 58-71.
- ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial del Estado*, 156, de 13 de agosto del 2010, 64449-64469. <http://bocyl.jcyl.es/boletin.do?fechaBoletin=13/08/2010>
- Orellana, L. (2016). Actividades en las aulas de Comunicación y Lenguaje con niños/as con Trastorno del Espectro del Autismo. Una investigación narrativa. *Experiencias educativas*, 13, 83-99.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). “*La educación inclusiva. El camino hacia el futuro*”. Conclusiones finales de la 48 Conferencia Internacional. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1990). Declaración Mundial sobre la educación para todos. “*Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*”. Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184556>
- Pérez, D., Pérez, A. I. y Sánchez, D. R. (2012). Innovación docente: de la pedagogía diferencial a la inclusión educativa. *3c Empresa: investigación y pensamiento crítico*, 1(5), 2-18.
- Pibaque, M. S., Baque, L.M., Ayón, L.S. y Ponce, S. (2018). La dinámica educativa intercultural y la inclusión educativa. *Revista Lasallista de investigación*, 15(2), 153-168.
- Pinto, C., Melero, L. y Chica, A. I. (2019). The impact of inclusion on the Spanish education system. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia Sociedad y Multiculturalidad*, 6(1), 109-117.
- Ramírez, I.E., (2016). *Voces de la inclusión. Interpelaciones y críticas a la idea de “inclusión” escolar*. Praxis Editorial.

- Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 19(1), 81-102.
- Rodríguez, L. M., Gallego, M. G. y García-Álvarez, P. (2018). Educación inclusiva y personalizada. Un abordaje desde la perspectiva familiar. *Trabajo Social Hoy*, 86, 7-24.
- Romero, C. (2014). Los servicios educativos de apoyo a la integración escolar y su evolución hacia la inclusión educativa. El ejemplo de la provincia de Valladolid. *Revista de la Asociación de Inspectores de España*, 22, 1-41.
- Sanches, I. y Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: Cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Sánchez, M. A. (1992). Perspectivas Teóricas actuales acerca de la etiología del autismo. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 13, 193-200.
- Sandoval, A., Moyano, A. y Barrera, P. (2012). Trastorno generalizado del desarrollo no especificado. Una reflexión sobre este diagnóstico. *Revista Chill Neuro-Psiquiat*, 50(3), 202-203.
- Sarto, M.P. y Venegas, M.E. (2009). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Sepúlveda, L., Medrano, C. y Martín, P. (2010). Integración en el aula regular de los alumnos con síndrome Asperger o Autismo de alto funcionamiento: una mirada desde la actitud docente. *Bordón*. 62(4), 131-140.
- Solla, C. (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Save the Children. <https://bit.ly/3hIKuWp>
- Soto, N. (2007). ¿Diversidad-Inclusión vs Transformación? *AGO.USB Medellín Colombia*, 7(2), 199-385.
- Suriá, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *Revista Española de Observación y Pedagogía*, 23(3), 96-109.
- Tjernberg, C. y Mattson, E.H. (2014). Inclusion in practice: a matter of school culture. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 247-256.
- Torre, B., Martín, E. y Pérez, E. M. (2018). La valoración de las aulas tea en la educación infantil: la voz de docentes y familias. *Siglo Cero*, 49(3), 55-73.

Vicari, S. y Benavides, A. A. (2019). *Nuestro hijo con autismo*. Editorial El Manual Moderno Colombia S.A.S.

Anexos

Anexo 1

Entrevistas que se llevarán a cabo con el profesorado de Educación Infantil.

1. PREGUNTAS ACERCA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

PERCEPCIÓN Y OPINIONES

- ¿Cómo definirías la inclusión educativa?
- ¿Conoces la diferencia entre inclusión e integración? ¿Cuál es?
- ¿Crees que la inclusión educativa real en el aula es posible? ¿Por qué?
- ¿Crees que es importante la inclusión? ¿Por qué? ¿Debería ser un eje primordial en la educación?
- ¿Qué crees que es necesario para que sea posible la inclusión en el contexto escolar?
- ¿Dónde crees que se debe producir un cambio de pensamiento en primer lugar, en la sociedad o en las aulas? ¿Es decir, se debe producir el cambio de lo general (sociedad) a lo particular (aula) o, al contrario, de lo particular (aula) a lo general (sociedad)?

FORMACIÓN Y RECURSOS

- ¿Has recibido alguna formación específica para poder enfocar tu trabajo en el aula desde una perspectiva inclusiva? Y particularmente, ¿para trabajar con alumnado con autismo?
- ¿Cuentas con recursos suficientes para trabajar inclusivamente en el aula? ¿Cuáles destacarías de los que tenéis?
- ¿Qué recursos consideras necesarios para poder trabajar en el aula desde una perspectiva inclusiva? ¿Crees que, por la falta de recursos, en el aula, el profesorado, en general, tiende a fomentar más la integración que la inclusión?
- ¿Crees que existen barreras que dificulta que la inclusión educativa sea hecha efectiva en el aula? Si crees que existen, ¿cuáles crees que son esas barreras?

2. PREGUNTAS ACERCA DE LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON AUTISMO

INTERVENCIÓN EN EL AULA

- ¿Crees que es posible la inclusión del alumnado con autismo?
- ¿Qué pautas seguís para incluirlos en el aula? ¿Cómo reacciona el resto del alumnado? ¿Realizáis un periodo de adaptación específico para el alumnado con autismo?
- ¿El alumnado con autismo forma parte de todas las actividades grupales o únicamente se encuentra presente en el aula y las realiza en otro momento? En el caso de que se realicen de forma individual, ¿por qué?
- ¿Realizáis algún tipo de tarea grupal para facilitar el desarrollo de algún aspecto del alumnado con autismo? (Ejemplo, actividades artísticas).

RECURSOS Y METODOLOGÍA

- Al ser una edad temprana, la mayoría de los casos de alumnado con autismo no está diagnosticado, ¿lleváis a cabo algún tipo de adaptación del currículo para que se cumplan los objetivos en todos los alumnos, o siguen el currículo ordinario? ¿Cómo conseguís la adquisición de conocimientos y el desarrollo del alumnado con autismo?
- ¿Qué métodos utilizáis para facilitar la tarea al alumnado con autismo? ¿Utilizáis alguna estrategia en particular?
- ¿En el aula utilizas el aprendizaje cooperativo? ¿Crees que beneficia al alumnado con autismo?

BENEFICIOS Y DIFICULTADES

- ¿Crees que la inclusión del alumnado con autismo es más complicada que la inclusión del alumnado con otras necesidades educativas especiales? ¿Por qué? ¿Qué lo hace más complicado?
- ¿Qué beneficios se obtienen de la inclusión? ¿Se benefician ambas partes o únicamente una de ellas (alumno- alumno con NEE)?

Anexo 2

Entrevistas propuestas para realizar a las familias del alumnado de Educación Infantil.

3. PREGUNTAS DIRIGIDAS A FAMILIAS

PERCEPCIÓN Y OPINIONES

- ¿Cómo definirías la inclusión educativa?
- ¿Crees que es necesaria la inclusión? ¿Por qué? ¿Debería ser un eje primordial en la educación?
- ¿Crees que para que sea posible la inclusión en el contexto escolar es necesario un cambio global de pensamiento en la sociedad?
- ¿Dónde se debe producir el cambio en primer lugar, en la sociedad o en las aulas? ¿Es decir, se debe producir el cambio de lo general (sociedad) a lo particular (aula) o, al contrario, de lo particular (aula) a lo general (sociedad)?

FORMACIÓN Y RECURSOS

- ¿Crees que en el centro hay recursos suficientes para llevar a cabo una inclusión plena del alumnado con autismo?
- ¿Crees que existe alguna barrera que dificulte el proceso de inclusión educativa?

INTERVENCIÓN EN EL AULA

- ¿Crees que el aprendizaje cooperativo beneficia al alumnado con autismo?
- Desde tu punto de vista, ¿cómo reaccionan los compañeros ante la llegada de un alumno con autismo? ¿Crees que su reacción es diferente a la que pueden tener con otro compañero?

BENEFICIOS Y DIFICULTADES

- ¿Observas dificultades o barreras en el proceso de inclusión que se lleva a cabo en el centro?
- ¿Qué beneficios se obtienen de la inclusión?