



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Grado en Educación Primaria

Mención en Audición y Lenguaje

AULAS ESPECÍFICAS DE APOYO A LA COMUNICACIÓN,
LENGUAJE, AUTONOMÍA Y SOCIALIZACIÓN.

DISEÑO DE UN PROYECTO DE INCLUSIÓN PARA
ALUMNADO TEA DURANTE LOS RECREOS.

Presentado por:

Silvia Ruano Ledo

Tutelado por:

Moisés Otxoa Aizcorbe

RESUMEN

En el transcurso legislativo, el concepto de integración ha sufrido un proceso de evolución sobre su implantación en el sistema educativo.

En los últimos años, mediante la iniciativa de proyectos en apoyo a la comunicación, el lenguaje, la autonomía y la socialización (CLAS), se apuesta por la escolarización de niños con necesidades educativas especiales en centros de educación ordinaria, luchando por su inclusión pedagógica y social.

En este Trabajo de Fin de Grado realizamos un análisis acerca del funcionamiento y efectividad de estas aulas específicas en el contexto educativo español.

Por último, presentamos una propuesta de intervención sobre la mejora de la inclusión de niños con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista durante los recreos, considerando estos momentos como grandes potenciadores del desarrollo de habilidades sociales e interacción entre iguales.

PALABRAS CLAVE: inclusión; necesidades educativas especiales; Apoyos CLAS; Trastorno del Espectro Autista; recreos inclusivos.

ABSTRACT

Over the course of the legislative process, the concept of integration has suffered a great progress about his implementation in the education system.

In recent years, through the projects initiatives supporting communication, language, autonomy and socialization (CLAS), they aim to the schooling of children with special educational needs in mainstream schools, in an attempt to get their pedagogical and social inclusion.

In this Final Degree Project, we make an analysis of the operation and effectiveness of this specialized classrooms in the Spanish educational context.

Finally, we submit an intervention proposal about the improvement of inclusion on students with autism spectrum disorder during recess, considering this time as a great enhancer of the development of social skills and peer interaction.

KEY WORDS: inclusion; special educational needs; supports CLAS; autism spectrum disorder; inclusive recess.

ÍNDICE

RESUMEN	1
ABSTRACT	1
ÍNDICE	2
I. INTRODUCCIÓN	3
II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	4
II. 1 ¿QUÉ ENTENDEMOS POR INCLUSIÓN?	4
II. 2 EL PROCESO HASTA LA INCLUSIÓN	5
II. 3 TRÁNSITO LEGISLATIVO HACIA LA INCLUSIÓN EN ESPAÑA	7
II. 4 LA INCLUSIÓN LLEVADA A LA PRÁCTICA	10
III. MODALIDADES DE ESCOLARIZACIÓN PARA ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	18
IV. EDUCACIÓN ESPECIAL EN COLEGIOS ORDINARIOS. LOS APOYOS CLAS.....	19
V. AULAS ESPECÍFICAS ¿INCLUSIÓN REAL?	25
VI. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: MEJORA DE LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS TEA DURANTE LOS RECREOS	29
VI. 1 JUSTIFICACIÓN	29
VI. 2 OBJETIVOS	32
VI. 3 METODOLOGÍA Y TEMPORALIZACIÓN	32
VI. 4 ACTIVIDADES	35
VI. 5 EVALUACIÓN.....	44
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45
ANEXOS	53

I. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo de Fin de Grado busca ahondar en el conocimiento acerca del funcionamiento de las Aulas CLAS, propuestas por la Junta de Castilla y León con el fin de ofrecer un modelo educativo inclusivo para alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios.

La principal motivación es el aprovechamiento de la convivencia de todos los alumnos en un mismo centro para concienciar a toda la comunidad educativa y aprender sobre la importancia de la diversidad.

Ante la falta de una regularización oficial de su organización, mi principal objetivo es reflejar cómo se lleva a cabo este proyecto en los colegios.

Para ello, haremos una recopilación de los datos teóricos necesarios para comprender la finalidad de estos apoyos. En cuanto al análisis práctico, la principal referencia será la experiencia vivida durante el transcurso de mi Practicum II, en el que pude presenciar cómo es el trabajo de un aula CLAS en dos colegios públicos situados en la ciudad de Valladolid, desde la perspectiva de una maestra de Audición y Lenguaje.

Gracias a este estudio, reflexionaremos sobre las dificultades de aplicación de estos proyectos y si verdaderamente son una buena alternativa frente a la escolarización en centros de Educación Especial, en casos de alumnado con afectaciones severas en la comunicación, lenguaje, autonomía y socialización.

Como propuesta personal, establezco un diseño de mejora de la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista durante las horas lectivas del recreo, tomando como contexto real a los alumnos observados en uno de los centros mencionados.

Necesitaremos profundizar en el perfil de este diagnóstico para poder adecuar la intervención a sus características, con la finalidad de que sea lo más efectiva posible a la hora de ofrecerles estrategias de interacción en estos momentos tan importantes de la jornada escolar.

Cabe mencionar que el plan no se pudo llevar a cabo. Tan solo ha sido planteado con el objetivo de ofrecer una idea innovadora de inclusión, motivada por la búsqueda de mejora de la integración de estos niños con sus iguales.

II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

II.1 ¿QUÉ ENTENDEMOS POR INCLUSIÓN?

El término “inclusión” proviene del latín “inclusio”, que etimológicamente hace referencia a la “acción y efecto de poner algo dentro”.

La *Real Academia de la Lengua Española* lo define como “acción y efecto de incluir”.

Si lo analizamos desde una perspectiva política y social, podríamos determinarla como la disposición de integrar a todas las personas dentro de la sociedad, para que puedan aprovechar los beneficios que esta les pueda ofrecer.

De ahora en adelante, nos centraremos en analizar la inclusión desde el punto de vista que nos concierne: la educación.

En el documento de la UNESCO (citado en Ávila et al., 2017) se entiende como aquella “acción de garantizar la igualdad de oportunidades para todos”, como causa del derecho a pertenecer a un sistema educativo que se adapte a las necesidades individuales de cada uno de sus alumnos. Citando textualmente, “todos los niños/as y jóvenes del mundo, con sus fortalezas y debilidades individuales, con sus esperanzas y expectativas, tienen el derecho a la educación. No son los sistemas educativos los que tienen derecho a cierto tipo de niños/as. Es por ello por lo que es el sistema educativo de un país el que debe ajustarse para satisfacer las necesidades de todos los niños/as y jóvenes” (B. Lindqvist, UN-Rapporteur, 1994).

II. 2 EL PROCESO HASTA LA INCLUSIÓN

Hasta llegar a la idea actual de inclusión educativa ha sido necesaria una evolución a través de diversos enfoques que, de una manera u otra, han ido haciendo el camino de la atención a la diversidad en los contextos socioeducativos.

Diferenciamos cuatro modelos que intentaron dar una respuesta a las necesidades de los alumnos con alguna discapacidad dentro de la escolarización española:

En un principio, no se respetaba el derecho a la educación de algunos colectivos. Según Parrilla (2002), Verdugo (2003) y Cano (2003), esta fase estaría representada por el término “exclusión”.

A mediados del siglo XVIII se aplicaron programas educativos mediante los cuales se comenzaba a reconocer la posibilidad de la educación de personas con discapacidad. El paso de la desescolarización hacia la Educación Especial supuso un gran avance para la normalización de estos alumnos. Este modelo de educación, basado en la “segregación”, que se ha extendido hasta finales del siglo pasado, se basaba en políticas específicas para cada grupo de personas en situación de desigualdad (Ruiz, E., s.f).

Alonso y Araoz (2011:15), como bien cita García Rubio (2017), definen la segregación educativa como un “modelo en el que la educación se considera de mejor calidad cuando se imparte a grupos homogéneos”. Justo lo contrario al modelo que plantea que el aula debe parecerse a la realidad de la sociedad en la que se inserta, plural y diversa. (García Rubio, J., 2017).

El siguiente avance fue la unificación de una institución educativa que acoja a todas las personas independientemente de sus necesidades. Recibe el nombre de “integración”. Birch (1974) lo define como un “proceso que pretende unificar las educaciones ordinaria y especial, con el objetivo de ofrecer un servicio conjunto” a todos los niños. Surgió gracias a la reivindicación, por parte de colectivos y profesionales especializados, de los derechos de las personas con discapacidad, rechazando la internación obligatoria en escuelas de Educación Especial (Jarque, 1984; Cuadernos de Pedagogía, 1984; Susinos, 2003. Citado en Ruiz Rodríguez, E., s.f.).

En la integración educativa se intenta que la diferencia entre las personas se lleve a cabo mediante la adaptación de aquella que presenta la discapacidad al modelo “normalizado”. La búsqueda de dicha normalización consiste en posibilitar experiencias a las personas con discapacidad que sean lo más parecidas posibles a las que realizan las personas que no presentan discapacidades. (Barraza, A., 2002).

Este proceso también se denomina con el término “atención a la diversidad” (Illan Romeu, 1996; Joan Rué, 1993, Muñoz y Maruny, 1993).

En este modelo podemos observar limitaciones que nos hacen reflexionar acerca de la efectividad de intentar amoldar a los alumnos a las exigencias del sistema, cuando lo preciso sería transformar el sistema para que se adapte a las necesidades individuales de sus alumnos (Ainscow, 2001). Esto último, precisamente, es lo que proponen las escuelas inclusivas.

La integración implica que el alumno reciba los apoyos especiales dentro del aula ordinaria, ejerciendo su derecho a estar y pertenecer a ella. De esta manera, todos los alumnos alcanzarían los aprendizajes de un currículo común, pero a fuerza de que las personas con discapacidad se adapten al sistema educativo.

La meta de todo este proceso es la inclusión educativa. Va un paso más allá de la integración, hacia la continuidad del desarrollo de la escuela.

Mediante la modificación de su estructura organizativa y su proceso de enseñanza-aprendizaje, son los centros educativos los que, en este caso, tienden a adaptarse a las particularidades de sus alumnos, y no al revés. Se toma como referencia un currículo común, aunque siempre teniendo presentes las necesidades de cada niño. Con un currículo obligatorio, siempre habrá quien no logre alcanzar lo que entendemos por “excelencia académica”. En una escuela sin exclusiones se ha de partir de una concepción amplia del currículo para que se pueda adaptar lo que se enseña y se evalúa, así como el modo de hacerlo (López, 2007).

La inclusión se extiende no solo a lo largo de todas las etapas educativas, sino que también toma gran relevancia en la sociedad más allá del aula. Por ello, es un proceso dinámico cuyo avance tiende hacia una cultura de la colaboración a todos los niveles: “colaboración entre alumnos, colaboración entre profesores y profesionales de apoyo, colaboración entre escuelas, colaboración entre escuelas y otras instituciones, y, en especial, colaboración entre escuelas y familias” (Ruiz, s.f). Esta corresponsabilidad tiene que basarse en unos criterios comunes que “busquen la manera de atender a la heterogeneidad del aula, consiguiendo que aprendan juntos y hasta el máximo de posibilidades”, más que “organizar la homogeneidad buscando formas “justas” de separarlos” (Pujolás, 2001).

A pesar de ser un modelo de alcance mundial, no se considera que la inclusión se haya alcanzado por completo. Es un proceso largo en el que hay que seguir trabajando.

II.3 TRÁNSITO LEGISLATIVO HACIA LA INCLUSIÓN EN ESPAÑA

Nos disponemos a hacer un recorrido por los hitos educativos, reflejados en la ley, que han permitido la evolución de la escuela inclusiva hasta la actualidad.

Comenzamos con la Ley de la Instrucción Pública de 1857, más conocida como Ley Moyano. Con ella se comienza a regular la educación obligatoria del alumnado con discapacidades muy específicas, que anteriormente “eran excluidas por no ser consideradas capaces de acceder al aprendizaje” (García, 2017).

Como indica el artículo 6, “se realizarán las modificaciones convenientes para la educación de niños sordomudos y ciegos en las escuelas especiales y, de la manera en que fuese posible, en las escuelas públicas no específicas”, según lo establecido en el artículo 108 de esta ley (citado en García, 2017).

Gracias a la Ley General de Educación de 1970 se establece la Educación Especial en España por primera vez, ya que hasta este momento las instituciones tenían un “carácter asistencial y marginal, sin ninguna regulación” (García, 2017).

En el artículo 49 se alude a alumnos con discapacidad (“deficientes o inadaptados”), y también a aquellos con altas capacidades (“superdotados”). La forma de abordar su educación, como se enuncia en el artículo 51, será mediante centros especiales para casos severos. En casos más leves se fomenta el establecimiento de “unidades de educación especial en Centros docentes de régimen ordinario” (García, 2017).

En el año 1975 se formó el Instituto Nacional de Educación Especial, cuyo trabajo consistía en la regulación de la educación de alumnos con discapacidad, y ayudó a la creación de centros especiales paralelos al sistema ordinario.

Con la promulgación de la Constitución Española de 1978 se refleja el derecho de todas las personas a la educación, “independientemente de sus características personales o sociales”.

La publicación del Informe Warnock por la Comisión de Educación Británica, en este mismo año, supuso un avance mundial en cuanto a la aplicación de una educación especial integrada en el sistema educativo ordinario, apostando por la “no existencia de dos grupos diferenciados” (García, 2017). Volviendo a España, la Ley de Integración Social del Minusválido de 1982 fue un hecho muy importante en este tránsito hacia la inclusión.

En 1985 se publicó el Real Decreto 334/1985 del 6 de marzo de Ordenación de la Educación Especial, con el que se integró a los alumnos con discapacidad en centros ordinarios, públicos y concertados, teniendo en cuenta también la Formación Profesional, la Educación de adultos y la Enseñanza Universitaria. En definitiva, se inicia en nuestro país, de forma legal y experimental, la integración escolar (Verdugo, Rodríguez-Aguilella, Sarto et ál., 2009. Citado de Verdugo, M.A., & Rodríguez, A., 2012).

El siguiente paso fue crear un solo sistema educativo que englobase a todos los alumnos. Esto se estableció con la Ley Orgánica de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Aparece en esta legislación, por primera vez, el concepto de Necesidades Educativas Especiales.

Destacamos el capítulo V, más concretamente los artículos 36.1 y 37.4, donde se habla sobre cómo el sistema educativo deberá brindar los recursos necesarios para que todos los alumnos puedan alcanzar los objetivos generales, siendo solo necesaria la escolarización en centros de educación especial cuando no se pueda responder a dichas necesidades en un centro ordinario, como bien ha citado García Rubio (2017).

En la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales de 1994 se defiende que no solo el alumnado con discapacidad puede experimentar dificultades en su aprendizaje, lo que se consolidó con el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, en el que se trata este tema desde una “perspectiva de diversidad”.

Este concepto de alumno, con “Necesidades Educativas Especiales a lo largo de cualquier periodo de su escolarización por discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por trastornos graves de conducta o situaciones desfavorecidas”, se define en la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docente (LOPEG).

En la Ley Orgánica de Educación de 2006 se incluye el término de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, en el que se recoge a cualquier categorización de alumno que presente alguna dificultad específica, sea cual sea su origen. Es decir, se pretende ofrecer una respuesta educativa adecuada a todos los alumnos. (Verdugo, M.A., & Rodríguez, A., 2012).

Con la LOE comienza el transcurso de la integración a la inclusión, facilitado también por la cierta autonomía que se concede a los centros y permite que puedan adaptarse a sus propias características.

En 2013, con la aprobación de la Ley de Educación para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), se incluyen algunas modificaciones sobre el tratamiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, introduciendo un “tratamiento más exhaustivo a las dificultades específicas de

aprendizaje de los alumnos” (García, 2017). Enunciadas en la Sección Cuarta de la Ley, concretamente en el artículo 79.bis., consisten en la responsabilidad de las administraciones educativas de identificar y valorar al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje, rigiéndose su escolarización por los principios de normalización e inclusión. Mencionar también la expresa aparición del Trastorno por déficit de atención e hiperactividad.

Por último, llegamos a la ley actual: la Ley Orgánica de Modificación de la LOE. En su artículo primero, citado por Calderón (2021), proclama la equidad, la inclusión y la accesibilidad universal a la educación, tomando como referencia las Convenciones de Naciones Unidas y las directrices de política educativa internacional establecidas en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

El sistema educativo debe ser capaz de atender a todos los alumnos, independientemente de sus necesidades e identidades, y asegurar la plena participación de, sobre todo, aquellos que por diferentes razones están en situación de exclusión. Esto está enunciado en el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, Observación General N°4, p.3., citado por Calderón (2021).

Para ello, se considera esencial que los centros ordinarios dispongan de todos los recursos para que, en un plazo de 10 años, se haya logrado alcanzar el objetivo de que todos los niños disfruten del derecho a una educación inclusiva de calidad.

En el artículo *La educación inclusiva en la LOMLOE* (2021), recuperado del blog www.educarenación.com, encontramos redactados los puntos que se tratan en la disposición adicional cuarta de la ley, en la que se habla de que los centros de educación especial seguirán recibiendo el apoyo necesario por parte de las administraciones educativas para que sirvan de centro de referencia y apoyo a los ordinarios. Otros aspectos que mencionar son la posibilidad de ofertar la lengua de signos española y la de contar con un curso de repetición adicional para alumnado con necesidades especiales.

II. 4 LA INCLUSIÓN LLEVADA A LA PRÁCTICA

A pesar de lo establecido legalmente acerca de cómo llevar a cabo la inclusión educativa, no consideramos que haya una decisión, una política o una práctica que nos asegure el total cumplimiento de este derecho.

Simón y Echeita, en Rodríguez y Torrego (Coords.) (2013), entienden que “la naturaleza de la inclusión educativa es un proceso esencialmente dilemático”, es decir, a la hora de tomar decisiones estas tendrán ventajas e inconvenientes para unos alumnos y otros. Todo ello dependerá del contexto social, pedagógico o económico de cada caso concreto.

Estos autores, en el libro coordinado por Rodríguez y Torrego (2013), diferencian los factores que condicionan la resolución de estos “dilemas de las diferencias”, entre los que encontramos la “burocracia organizativa” (Fernández Enguita, 2005; Sktric, 1991), la percepción de los agentes educativos acerca de sus obligaciones profesionales, los valores y creencias de la sociedad, la falta de recursos y apoyos financieros y la ausencia de una visión de inclusión más allá de la escuela.

Para intentar resolver estas situaciones, necesitamos estrategias basadas en la inteligencia emocional, el diálogo y la colaboración entre las personas implicadas en el proceso, que deben aportar su compromiso real con la causa.

Uno de los dilemas que se pone sobre la mesa es el saber dónde están los límites de la inclusión y a quién brindamos realmente este proceso.

Winter y O’Raw (2010), citados por Simón y Echeita (2013), establecen al alumnado con necesidades educativas especiales en el centro de esta cuestión, aunque, realmente, también se ayuda a otros en situación de desventaja educativa. Echeita y Simón (2007) definen que “*cualquier alumno puede experimentar dificultades para aprender en un momento u otro de su escolarización y, sobre todo, que sus dificultades resultan de la interacción entre las características del alumno y el currículo que la escuela le ofrece y la forma de enseñar que se utiliza*”.

Puigdemívol (2011), citado en el libro del Grupo Acoge (Rodríguez y Torrego (Coords.), 2013), comenta que, al hablar de personas con discapacidad, no lo hacemos refiriéndonos a personas de “distinta naturaleza”, si no que son personas que presentan “dificultades añadidas en su proceso de aprendizaje y crecimiento personal”. Este autor cree conveniente distinguir los conceptos de déficit y discapacidad, entendiendo el primero como las “alteraciones o la falta de las funciones claves para el desarrollo”, y el segundo como la “consecuencia del déficit en cuanto a la adaptación en el medio”, dependiendo esta, entonces, de las condiciones sociales. El centro escolar debe identificar dichos déficits para intentar reducir la discapacidad de sus alumnos (Puigdemívol 2005).

Ainscow (2003) menciona cuatro elementos básicos que deben tenerse en cuenta a la hora de hablar de inclusión educativa, y que ayudan en la transformación del sistema en búsqueda de cumplir los derechos de los alumnos y mejorar su calidad de vida. Estos elementos son (Ainscow, 2003):

- “*La inclusión es un proceso que nunca finaliza, por ello la búsqueda de respuestas a la diversidad será constante*”.
- “*Se centra en la identificación y eliminación de barreras*”.
- “*Es asistencia, y se dirige a la participación y mejora del rendimiento de todos los alumnos*”.
- “*Debe prestar atención a grupos de alumnos en riesgo de ser excluidos*”.

Se nos plantea el debate sobre cómo se ha de intervenir. Hablamos ahora del proyecto INCLUD-ED, integrado en el VI Programa Marco de la Comisión Europea de la convocatoria del 2005 dedicada a la educación escolar. Su objetivo es identificar las estrategias que contribuyen a superar las desigualdades y promueven la cohesión social y aquellas que generan mayor exclusión en el ámbito educativo (Valls-Carol et al., 2014). De acuerdo con él, como bien se cita en el apartado 3 del capítulo 1 del libro *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia* (Rodríguez y Torrego (Coords.), 2013), se diferencian tres modelos de agrupaciones de este tipo de alumnado. La primera de ellas recibe el nombre de *mixture*, y consiste en la “organización de aula tradicional, en la que se incluye al alumnado heterogéneo respecto a su nivel educativo”, por lo que comparten objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje, partiendo de una igualdad de oportunidades independientemente de las características de cada uno de los integrantes (Gómez et al., en Rodríguez y Torrego (Coords.), 2013).

Aquellos que consideran la inclusión como un derecho universal optan por la idea de “*full inclusion*”, es decir, la escolarización inmediata de todos los estudiantes en aulas de centros ordinarios. Esta estrategia es cuestionable, ya que la falta de recursos hace que sea prácticamente imposible que los alumnos alcancen el aprendizaje que se les habría prometido. Alonso y Araoz (2011) proponen un proceso más progresivo hacia la consecución de este derecho.

Por otro lado, se considera el modelo *multiple tracks*, definido por la Comisión Europea (2006) como *streaming*, que tiene gran trascendencia en los países europeos, o el que la LOE establece en España (Meijer, 2003), que consiste en la “creación de aulas especiales en colegios ordinarios o una escolarización combinada” entre ambos tipos de centros. Supone la “adaptación curricular dependiendo del rendimiento de los alumnos”, separándolos en grupos más homogéneos. Esto implica la incorporación de más recursos humanos. El inconveniente que Simón y Echeita ven a esta postura es que se presenta como un comienzo para, poco a poco, ir aumentando la presencia y

participación de los alumnos en el aula principal, pero en muchos casos se continua con este modo de escolarización y al final desencadena en una discriminación, todo lo contrario a lo que se busca conseguir. Por otro lado, Chorzempa y Graham (2006) consideran que este alumnado, normalmente caracterizado por pertenecer a minorías étnicas y contextos sociales desfavorecidos (De Haan y Elbers, 2005; Lazerson, 1983; Youdell, 2003), recibe menos estimulación para desarrollar su pensamiento crítico y en definitiva una calidad educativa inferior, lo cual conlleva a una menor autoestima y mayor porcentaje de abandono escolar (Braddock y Slavin, 1992; Feito, 2004).

Martínez (2011) establece diferentes aspectos que cuestionan que el proceso sea inclusivo y no un “potencial sendero de exclusión”. Para empezar, es la Administración educativa la que decide con qué alumnos se deben adoptar las medidas especiales, siendo los centros lo que soliciten las ayudas necesarias. Esto supone la creación de “etiquetas” para determinados estudiantes. Una vez concedidas las medidas necesarias los centros tienden a normalizarlas y mantenerlas, lo que conlleva a que “siempre haya un porcentaje de alumnado para el que se considere necesaria su salida de la clase ordinaria, cada vez por motivos más variados”. Esto, por otra parte, supone mayor complejidad organizativa y burocrática. La creación de grupos homogéneos paralelamente a las clases regulares crea una “dualización de la enseñanza” por parte de profesorado y alumnos, encontrando por un lado a aquellos que forman parte del procedimiento ordinario y por otro lado el colectivo de “atención a la diversidad”, normalmente “devaluado o estigmatizado”.

La interacción social es clave para que los alumnos mejoren en cuanto a participación en su proceso de aprendizaje. Como bien dice Bruner (1996), “a través de la interacción conocemos la cultura y diferentes maneras de concebir el mundo”, facilitando la construcción de nuevas ideas propias. Si seguimos las teorías de Vigotsky (1979) acerca de la capacidad universal del lenguaje, el papel de “la interacción en el contexto sociocultural tendría una importante cabida en el desarrollo de las competencias lingüísticas e intelectuales” (Jiménez et al., en Rodríguez y Torrego (Coords.), 2013). Es importante que confiemos en las posibilidades de nuestros alumnos, teniendo en cuenta lo que Vigotsky llama “*nivel de desarrollo potencial*”, que se refiere a las habilidades que se pueden llegar a conseguir mediante un proceso de interacción efectivo.

Cabe mencionar otro aspecto que está directamente relacionado con el logro de la inclusión, que es la formación inicial del profesorado. En el proyecto desarrollado por la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales (2011), que recibe el nombre de “*Formación del Profesorado para la Inclusión*”, citado en el libro del que venimos hablando últimamente (Rodríguez y Torrego (Coords.), 2013), se establecen cuatro “valores nucleares” de un “Perfil de Competencias del Profesorado para la Inclusión”. A continuación, veremos los valores de los que estamos hablando junto con las competencias relacionadas con ese perfil (AEDNEE, 2011):

- “Valorar la diversidad del alumnado. Las diferencias en el aprendizaje son consideradas un recurso y un valor educativo”. La competencia que deben tener los docentes es una “concepción interactiva y dialógica del aprendizaje”, así como una “valoración de la diversidad como riqueza y no como un problema”.
- “Apoyar a todos los aprendices, con altas expectativas sobre el rendimiento del alumnado”. Para ello se debe “atender al aprendizaje académico y social, poniendo en marcha pedagogías inclusivas”.
- La “colaboración y trabajo en equipo son esenciales para la tarea que deben desarrollar los profesores”. Es necesario trabajar junto familias y otros profesionales de la educación.
- “Cuidar el desarrollo profesional y personal con una formación continua. El profesor debe verse como un profesional reflexivo”.

Por supuesto, no solo es el equipo de profesorado el que tiene responsabilidad sobre el camino de la inclusión en el centro. Murillo (2003) considera necesario concretar estrategias para que el liderazgo de los centros en cuanto al proceso de mejora de la escuela sea lo más eficaz posible:

- “Llevar a cabo una dirección colegiada, apoyándose en el equipo y delegando responsabilidad en el mismo”.
- “Utilizar una dirección participativa buscando el compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa en la gestión del centro”.
- “Desarrollar un liderazgo pedagógico, relacionado con la capacidad de comunicación, coordinación y apoyo al currículo y al profesorado proporcionando los recursos necesarios para el desarrollo del aprendizaje”.
- “Orientar su liderazgo al cambio creando un buen clima de confianza en el centro, implicando a toda la comunidad en un proyecto de mejora”.

A mayores, Simón y Echeita en el libro coordinado por Rodríguez y Torrego (2013), añaden otros dos aspectos propuestos por Winter y O'Raw (2010):

- “Ayudar a las escuelas a desarrollar una cultura de indagación y reflexión para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje”.
- “Promover un enfoque basado en la evidencia que identifica y describe los ámbitos en los que la escuela cumple con sus metas y anima a fortalecer las áreas en las que ya es fuerte”. Esto depende del compromiso de los educadores y de los testimonios de alumnos, familias y profesores.

En el proyecto INCLUD-ED se ve reflejada la importancia de la participación de las familias en el proceso de inclusión educativa en aras de la mejora del aprendizaje y la convivencia (INCLUD-ED, 2009; 2011). Se diferencian cinco tipos de dicha involucración, citadas por Gómez et al. en Rodríguez y Torrego (Coords.) (2013):

- Informativa: se informa a las familias de las decisiones del centro.
- Consultiva: las familias opinan sobre las actividades diseñadas por el centro.
- Decisoria: las familias forman parte del proceso de toma de decisiones.
- Evaluativa: las familias evalúan la institución escolar y el progreso de los aprendizajes.
- Educativa: “las familias participan en el diseño, realización y evaluación de las actividades” lectivas y no lectivas, “formando parte de los programas educativos” y consensuando necesidades tanto de tipo familiar como escolar.

A la hora de guiar la mejora de este proceso y ayudar a desarrollar la inclusión en las escuelas cabe mencionar la relevancia de instrumentos como el *Index for inclusion* (Booth y Ainscow, 2011). Fue diseñado para trabajar a partir del conocimiento y las experiencias reales de los centros docentes.

En el apartado 3 del capítulo 1 (Gómez et al., 2013) del libro de Rodríguez y Torrego (Coords.) (2013) se hace un estudio de la tercera versión del mencionado documento creado por Booth y Ainscow en 2011. Más concretamente se hace una adaptación al contexto español del *Cuestionario 1 de Indicadores* incluido en el *Index* y que está compuesto por 70 ítems organizados en torno a las tres dimensiones de la escuela inclusiva propuestas por Tony Booth y Mel Ainscow en 2002.

En su versión original, este cuestionario se dirige a profesores, educadores y demás profesionales de los centros escolares, y evalúa cada una de las dimensiones con dos apartados, que vemos a continuación:

- A. *Creando culturas inclusivas*: “Construyendo comunidad” y “Estableciendo valores inclusivos”
- B. *Originando políticas inclusivas*: “Desarrollando una escuela para todos” y “Organizando apoyos para la diversidad”
- C. *Evolución de las prácticas inclusivas*: “Construyendo currículos para todos” y “Orquestando el aprendizaje”

Cada una de las secciones consta de una serie de indicadores que representan las “aspiraciones” que se persiguen y permiten valorar la realidad del centro. En definitiva, nos guían a la hora de evaluar la calidad de la práctica inclusiva.

Vamos a verlos a continuación, citados de Sandoval et al. (2013):

A.1. “Construyendo comunidad”

- A.1.1. “Todo el mundo merece sentirse acogido”.
- A.1.2. “Los estudiantes se ayudan unos a otros”.
- A.1.3. “Los profesores colaboran entre ellos”.
- A.1.4. “El profesorado y el alumnado se tratan con respeto”.
- A.1.5. “Existe colaboración entre el profesorado y las familias”.
- A.1.6. “El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos”.
- A.1.7. “Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro”.

A.2. “Estableciendo valores inclusivos”

- A.2.1. “Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado”.
- A.2.2. “El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión”.
- A.2.3. “El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante”.
- A.2.4. “El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”.
- A.2.5. “El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro”.
- A.2.6. “El centro se esfuerza en disminuir las practicas discriminatorias”.

B.1. "Desarrollando una escuela para todos"

- B.1.1. "Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas".
- B.1.2. "Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro".
- B.1.3. "El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad".
- B.1.4. "El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos".
- B.1.5. "Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse".
- B.1.6. "El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado".

B.2. "Organizando apoyos para la diversidad"

- B.2.1. "Se coordinan todas las formas de apoyo".
- B.2.2. "Las actividades de desarrollo profesional del profesorado les ayudan a dar respuestas a la diversidad del alumnado".
- B.2.3. "Las políticas de "necesidades especiales" son políticas de inclusión".
- B.2.4. "El *Código de la Práctica* se utiliza para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todos los alumnos".
- B.2.5. "El apoyo de los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico".
- B.2.6. "Las políticas de orientación educativa y psicopedagógica se vinculan con las medidas de desarrollo curricular y de apoyo pedagógico".
- B.2.7. "Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina".
- B.2.8. "Se ha reducido el absentismo escolar".
- B.2.9. "Se han reducido las relaciones de abuso de poder entre iguales o "bullying".

C.1. "Construyendo currículos para todos"

- C.1.1. "Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos".
- C.1.2. "Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes".
- C.1.3. "Las unidades didácticas contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia".
- C.1.4. "Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje".
- C.1.5. "Los estudiantes aprenden de manera colaborativa".
- C.1.6. "La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes".
- C.1.7. "La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo".
- C.1.8. "Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración".

- C.1.9. “Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes”.
 - C.1.10. “El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes”.
 - C.1.11. “Los “deberes para casa” contribuyen al aprendizaje de todos”.
 - C.1.12. “Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares”.
- C.2. “Orquestando el aprendizaje”
- C.2.1. “Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión”.
 - C.2.2. “Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad”.
 - C.2.3. “La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente”.
 - C.2.4. “La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje”.
 - C.2.5. “El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación”.

Cada uno de los ítems tiene cuatro opciones de respuesta: “*de acuerdo*”, “*acuerdo y desacuerdo*”, “*desacuerdo*” y “*necesito más información*”. Como se explica en el artículo escrito por Sandoval et al. (2013), cada uno de estos indicadores está explicado mediante una serie de preguntas que ayudan a precisar la respuesta.

Al final del cuestionario se pregunta sobre tres aspectos qué más gustan de la propia escuela y tres que gustaría modificar.

En la adaptación española se hicieron algunos cambios de carácter metodológico, creando un cuestionario sociodemográfico para estudiar posibles variables que influyen la inclusión educativa. Algunas de las variables tenidas en cuenta son: el nombre y tipo de centro, la comunidad autónoma, la financiación, el tipo de alumnado (procedencia, necesidades especiales, capacidades, discapacidades, etc.), o la ratio alumnado/profesorado. Se consideró oportuno que pudiesen responder a la encuesta los familiares o los propios alumnos, y no solo el personal del centro. Además, se insiste en el carácter flexible de la guía, pudiendo modificarse dependiendo de cada contexto en concreto.

III. MODALIDADES DE ESCOLARIZACIÓN PARA ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Centrándonos en el contexto de la Comunidad de Castilla y León, podemos hablar de diferentes modos de escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales, tanto en la enseñanza ordinaria como en Centros de Educación Especial.

La elección del tipo de centro se lleva a cabo mediante un dictamen de escolarización formado por un informe psicopedagógico sobre las necesidades educativas y un informe de inspección con la propuesta de escolarización en concreto. Dichos informes se expiden al Servicio de Inspección de la Dirección Provincial para, finalmente, comunicar la decisión al centro educativo. (Plena Inclusión, 2015)

Los posibles tipos de escolarización son:

- Escolarización en un grupo ordinario a tiempo completo. Esta decisión se toma como primera opción siempre y cuando las necesidades del alumno puedan ser satisfechas por los recursos de los que está dotado el aula ordinaria. El currículo que seguiría el alumno sería el establecido para la etapa correspondiente.
- Escolarización en un grupo ordinario con apoyos temporales. En este caso el alumno permanecería, en mayor o menor medida, en el grupo ordinario, pero con las adaptaciones curriculares y de personal docente necesarias dependiendo del caso, recibiendo este apoyo por parte de los especialistas del centro (profesores de Pedagogía Terapéutica y/o Audición y Lenguaje).
- Escolarización en un aula de Educación Especial situada en un colegio ordinario. Consiste en aulas específicas en las que el alumno permanece durante, prácticamente, toda la jornada escolar. Atendido por profesores especialistas con los que trabajan las adaptaciones curriculares necesarias que, en estos casos, suelen ser muy significativas.
- Escolarización en un centro de Educación Especial. Al igual que en el primer tipo de escolarización, el alumno pertenecería a un centro a tiempo completo en el que se atenderían todas sus necesidades

educativas especiales y el desfase curricular severo que presentase, pero contando con recursos de los que no dispone un centro ordinario. Esta opción solo resulta viable para alumnado que presente discapacidad.

- Escolarización combinada entre un centro de Educación Especial y uno ordinario. En este modelo el alumno podría alternar ambos tipos de centro. Cabe mencionar que esta medida normalmente se toma como temporal.

(Culebras, s.f.; Plena Inclusión, 2015).

IV. EDUCACIÓN ESPECIAL EN COLEGIOS ORDINARIOS. LOS APOYOS CLAS.

Como hemos mencionado anteriormente, una de las modalidades de escolarización consiste en aulas especializadas dedicadas a trabajar con niños con necesidades educativas especiales, pero dentro de centros ordinarios.

Las aulas de educación especial empezaron a crearse hacia los años 80 (Ruiz, 2007; citado por Martínez y Porto, 2019), sobre todo en “poblaciones alejadas de las grandes ciudades” que no contaban con un centro de educación especial a su alcance. Surgen como una medida que aporta beneficios tanto a los alumnos con discapacidad como al resto de compañeros del colegio, ya que favorecen su integración en actividades comunes interaccionando con toda la comunidad educativa.

Centrándonos en nuestra comunidad, Castilla y León, hablamos de los llamados Apoyos a la Comunicación, Lenguaje, Autonomía y Socialización (CLAS), dirigidos a alumnado desde los 3 años que presente dificultades en dichas áreas, como por ejemplo aquellos diagnosticados con “Trastorno del Espectro Autista, Afasias o Trastornos Específicos del Lenguaje gravemente afectados”, tal y como se establece en el *Plan de Atención a la Diversidad en la educación de Castilla y León 2017-2022*. Estas aulas surgen como una metodología de carácter experimental, por lo que aún no existe una regulación oficial de su funcionamiento.

Los apoyos CLAS están basados en el modelo implantado en la Comunidad Valenciana, donde, según la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la

Generalitat Valenciana en el Decreto 39/1998, citado por Martínez y Porto (2019), se establecen aulas específicas de educación especial llamadas Aulas de Comunicación y Lenguaje (CyL). Las primeras se crearon, también, a modo de prueba en el curso 2004/2005 (Grau y Mascarell, 2014).

Bellver, Díez, López y Navarro (2009), citados en el artículo mencionado anteriormente de Martínez y Porto (2019), las definen como aulas “ubicadas en centros ordinarios con carácter experimental y destinadas a dar una respuesta educativa adecuada a determinadas necesidades del alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje o Trastorno Generalizado del Desarrollo”. Unido a lo anteriormente comentado a la modificación del *DSM-V* (American Psychiatric Association, 2013), los Trastornos Generalizados del Desarrollo sustituyen su denominación por Trastornos del Espectro Autista.

Al ser los Apoyos CLAS un proyecto piloto y no contar con una regularización oficial de su funcionamiento, haremos un análisis de su metodología tomando como referencia el modelo de las Aulas de Comunicación y Lenguaje de la Comunidad Valenciana y mi experiencia en un Aula CLAS como profesora en prácticas.

Estas aulas buscan aportar una atención individualizada haciendo hincapié en las áreas de comunicación y relaciones sociales del alumnado, mediante la normalización de sus dificultades y diversas necesidades. Al trabajar en el ambiente de un centro ordinario, se intentan aumentar las posibilidades de inclusión y un mayor desarrollo de valores y concienciación de las distintas capacidades de la gente que nos rodea.

Vamos a conocer sus objetivos generales, en este caso enunciados en las *Instrucciones de la Dirección General de Ordenación y Centros docentes de 10 de mayo de 2012, por las que se regula la organización y funcionamiento de las unidades específicas de Comunicación y Lenguaje*, perteneciente a la Consellería d' Educació, Formació i Ocupació de la Generalitat Valenciana:

- “Ofrecer una respuesta educativa adecuada a las necesidades específicas de apoyo educativo de los niños y niñas que presentan Trastornos Generalizados del Desarrollo o Trastorno Mixto del Lenguaje Receptivo-Expresivo en un entorno lo más normalizado posible” (Generalitat Valenciana, 2012). Como hemos mencionado anteriormente, debido a la actualización posterior del *DSM-V*, en la actualidad se consideran estos apoyos, principalmente, para casos de Trastorno del Espectro Autista entre otros.
- “Asesorar al claustro de profesores, al alumnado y a las familias sobre las características, necesidades y posibilidades de desarrollo de estos

niños, así como acerca de la idoneidad de la respuesta de su escolarización en este entorno” (Generalitat Valenciana, 2012).

- “Favorecer una escuela de calidad que, desde la perspectiva inclusiva, de respuesta a las necesidades educativas especiales de todo el alumnado” (Generalitat Valenciana, 2012).

En el *Plan de Atención a la Diversidad en la educación de Castilla y León 2017-2022* se mencionan los apoyos de comunicación y lenguaje como actuación para conseguir el objetivo de “impulsar la orientación de los centros educativos hacia un modelo inclusivo”.

Se comienzan a ofertar para niños y niñas de segundo ciclo de Educación Infantil, es decir, alumnado a partir de 3 años que presente dificultades significativas en las áreas de comunicación, lenguaje, autonomía y socialización causadas por diferentes trastornos del desarrollo o el lenguaje, con una ratio de entre 6 y 8 niños.

Debido a la alta tasa de prevalencia, gran parte de este alumnado presenta un diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista con afectaciones severas.

La Federación de Autismo Castilla y León anuncia, gracias al análisis de los datos ofrecidos por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León y por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, que “el alumnado con TEA ha crecido un 62% en los últimos 5 años”, con unas cifras oficiales de “1.234 alumnos y alumnas en el curso 2019-2020, que supone el 15% del alumnado con necesidades educativas especiales en nuestra comunidad” (Federación Autismo Castilla y León, 2021).

El alumnado con discapacidad es un colectivo con gran porcentaje de abandono escolar y con la creación de estos apoyos se busca lograr una mayor continuidad formativa de niños con dichas características a lo largo de toda la etapa educativa.

Algunas de las necesidades más representativas del alumnado al que nos estamos refiriendo son, según Perpiñán (2019):

- La necesidad de emplear estrategias de enseñanza adaptadas a un estilo de aprendizaje “diferente al desarrollo típico”, con un “potencial muy diverso”.
- Dificultades a la hora de focalizar la atención y las funciones ejecutivas, así como en la comunicación.
- Demuestran rigidez e inflexibilidad.
- Dificultad para comprender el entorno social que los rodea y regular sus conductas.
- Gran vulnerabilidad y dependencia del adulto de referencia.
- Posibles problemas de salud, como por ejemplo convulsiones.

A pesar de que el tipo de alumnado escolarizado en esa modalidad es concreto, las líneas de actuación de estos apoyos “se dirigen a toda la comunidad educativa”, tal y como se establece en el *Plan de Atención a la Diversidad de Castilla y León*, de manera que la estancia de estos niños en el colegio favorezca la valoración de la diversidad humana por parte de toda la comunidad educativa.

El equipo de profesorado que trabaja en estas aulas inclusivas consta de un especialista en Pedagogía Terapéutica, que es la persona que tutoriza la clase; un especialista en Audición y Lenguaje, que trabaja con los alumnos las áreas que le competen de manera individualizada en su propia aula; un Auxiliar Técnico Educativo, el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica y, en caso de ser necesario, profesionales como fisioterapeutas o trabajadores sociales.

En este tipo de escolarización podemos diferenciar dos modalidades, dependiendo del tipo de alumnado del que hablemos en cada caso concreto:

- La primera modalidad comprenderá al alumnado que permanezca más de un cuarenta por ciento del horario semanal en el aula inclusiva.
- La segunda, correspondería al alumnado que, por el contrario, aproveche más tiempo en el aula ordinaria de referencia y, por tanto, realice más jornadas de inclusión.

(Marín et al., 2016; Martínez y Porto, 2019)

A la hora de hablar de la metodología de trabajo, me basaré en lo vivenciado en el transcurso de mis prácticas. Estas se llevaron a cabo en dos centros públicos de la ciudad de Valladolid. Ambos contaban con un Aula CLAS en el que están escolarizados 5 alumnos en cada clase.

En el primer centro todos presentan un diagnóstico TEA. Cuatro de ellos pertenecen al tercer curso de Infantil y una niña escolarizada en tercero de Primaria, aunque su retraso madurativo le impide alcanzar dicho nivel. Solo uno de los alumnos sigue la segunda modalidad de la que hemos hablado anteriormente. Los demás permanecen la mayor parte del tiempo en el aula específica, una de ellas a tiempo completo, es decir, no realiza inclusiones en su curso de referencia.

En el segundo colegio todos los alumnos del aula están diagnosticados igualmente con TEA y, a mayores, dos de las niñas presentan casos de retraso madurativo y dificultad motora, respectivamente. Pertenecen al segundo y tercer curso de Educación Infantil. Los cinco alumnos están escolarizados según la primera modalidad.

La organización de ambas clases es prácticamente similar: cada uno de los alumnos está escolarizado en su aula ordinaria de referencia, dependiendo de su edad y nivel, a la cual acuden más o menos tiempo dependiendo de sus dificultades para adaptarse al contenido curricular que se lleva a cabo en ellas. Generalmente las inclusiones se realizan en los momentos de asamblea, almuerzo, recreo o actividades de carácter más lúdico.

Siempre han de realizarse acompañados de una persona que sea responsable de estos alumnos en todo momento durante la clase, siendo, en este caso, un miembro del personal docente asignado al aula CLAS, bien sea la maestra especialista en Pedagogía Terapéutica o la Auxiliar Técnico Educativo. La organización de quién y en qué momento se realiza la inclusión está pactada por las maestras, fijando así un horario para cuadrar los periodos de trabajo en cada clase. De esta manera, cada una de las maestras siempre tendrá a cargo a uno u otro alumno, mientras los demás realizan las actividades pertinentes.

En los momentos en los que un alumno no realiza inclusión en el aula ordinaria, trabaja con la maestra PT, que es la encargada de tutorizar el aula específica y preparar las actividades adecuadas para tratar el currículo establecido para cada estudiante, con las correspondientes adaptaciones.

Ambos colegios cuentan con una maestra de Audición y Lenguaje asignada a estos apoyos CLAS, de manera que, individualmente, trabaja con cada uno de los alumnos los contenidos más concretamente relacionados con las áreas de comunicación y lenguaje que tengan afectadas.

El EOEP hace eventualmente una evaluación psicopedagógica de los alumnos con el fin de llevar un seguimiento del proceso y evolución en su aprendizaje. Esto ayuda a orientar y corregir la actuación docente (Perpiñán, 2019).

El Equipo Directivo del centro ha de coordinar y gestionar el trabajo del aula, al igual que el resto de las tareas del centro, así como facilitar los recursos necesarios para que el trabajo llevado a cabo por las maestras sea lo más provechoso posible. El resto del claustro no es indiferente en cuanto a este proceso, ya que debe colaborar y participar en este camino hacia la inclusión.

En cuanto a la organización del espacio, se realiza mediante rincones en los cuales se realizan diferentes actividades, como son el rincón de la asamblea, el de juego simbólico, las mesas de trabajo o la pizarra digital. Toda la sala está señalada con claves visuales con pictogramas de ARASAAC que ayudan a la comprensión de los materiales de trabajo, las rutinas y las tareas, que son aspectos que se tienen muy en cuenta debido a las características de los alumnos. Esta estructuración del entorno de la clase ayuda a fomentar la autonomía de los niños y reducir su ansiedad, debido a que se comprende más fácilmente lo que debe hacer en cada momento. (Perpiñán, 2019).

Las actividades que se llevan a cabo, además de su concreción dependiendo del alumno para el que vayan dirigidas, se planifican de manera que sean funcionales y con una estructura e instrucciones claras y sencillas.

En todo momento se busca la interacción de los alumnos con el entorno, enseñándoles técnicas de comportamiento y conducta en diferentes situaciones cotidianas y habilidades sociales. Se intenta proporcionar momentos en los que los niños tengan la necesidad de comunicarse, y se trabajan aspectos básicos del aprendizaje como son la memoria o la atención, así como la autonomía personal.

Este modo de trabajo está basado en la metodología TEACCH (Perpiñán, 2019), creada por el Doctor Eric Schopler, cuyas siglas en castellano significan “Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas Asociados de Comunicación”.

Se mantiene contacto directo y estrecho con las familias, informando prácticamente día a día de la evolución de los alumnos. No solo con intención informativa, si no que se busca que las familias sean partícipes del aprendizaje y lo refuercen y apoyen en casa.

V. AULAS ESPECÍFICAS ¿INCLUSIÓN REAL?

Las aulas específicas en centros ordinarios responden a un modelo de escolarización que supone una mayor inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales, debido a la mayor posibilidad de interacción con contextos de centros ordinarios más normalizados. Sin embargo, nos encontramos con diferentes opiniones acerca de su funcionalidad en la práctica. Ante ello, nos cuestionamos si verdaderamente estas aulas cumplen la inclusión que prometen y si son una buena alternativa a los centros de Educación Especial, idea que apoyan asociaciones como Todos Sumamos-Creando Inclusión.

Los partidarios de la implantación de estas aulas opinan que “cubren con eficacia las necesidades de los alumnos” (Moronte et al., 2015). Ideas opuestas piensan que la creación de aulas de comunicación no está dando buenos resultados a pesar de que el planteamiento y los objetivos sean adecuados, debido a que, al no tener un reglamento concreto, son las propias clases las que marcan el ritmo de trabajo, dejando “toda la responsabilidad de la inclusión en el aula ordinaria sobre los especialistas” (Moronte et al., 2015). Esto conlleva a que, como enuncia Comin (2012), citado por Moronte et al. (2015), “existe el riesgo de que estas aulas se conviertan en espacios aislados dentro del propio centro ordinario”.

Para hacer este análisis compararemos el funcionamiento de las aulas de comunicación con los indicadores que guían el proceso de inclusión en los centros, pertenecientes al *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2011), adaptado al contexto español en el libro de Rodríguez y Torrego (Coords.) (2013) y descrito en apartados anteriores.

Comenzaremos con la primera dimensión: “*Creando culturas inclusivas*”, que se centra en evaluar los apartados “*Construyendo comunidad*” y “*Estableciendo valores inclusivos*”.

En el apartado 1 los indicadores se refieren a aspectos de colaboración entre los integrantes de la comunidad educativa. Se expone la necesidad de que “todo el mundo se sienta acogido”, la buena relación entre profesores, entre alumnos y entre profesores y alumnos, así como la participación de las familias, el Consejo Escolar y las instituciones de la comunidad. Relacionado con esto, hay varios inconvenientes que pueden surgir y entorpecer la inclusión. Uno de ellos es la preocupación por cómo van a relacionarse los niños del Aula CLAS entre ellos con las dificultades de comunicación que presentan. Este

pensamiento es una de las principales justificaciones de personas que opinan que sería mejor que estos apoyos se realizasen siempre dentro del aula ordinaria, para que los alumnos con necesidades especiales tengan una referencia sobre cómo interactuar.

El apartado 2 se refiere a la “filosofía de inclusión” que han de compartir en el centro. Este se basará en la “disminución de prácticas discriminatorias” y “eliminación de barreras”, que solo será posible con la creencia de que “todo el alumnado es igual de importante” y las altas expectativas en cuanto a sus capacidades.

Todos estos aspectos son primordiales para que el proceso de inclusión sea satisfactorio, ya que un buen ambiente de trabajo facilita mucho el camino hacia el aprendizaje por parte de todos. Estos ítems han de ser evaluados en cada contexto escolar, siendo totalmente independientes del reglamento que se pudiera establecer para las aulas inclusivas. Es decir, su cumplimiento no depende de la legislación marcada, si no de la voluntad de las personas involucradas en la escuela y el ideario del centro.

En la segunda dimensión, “originando políticas inclusivas”, tenemos los apartados “desarrollando una escuela para todos” y “organizando apoyos para la diversidad”.

En el primero de ellos, los indicadores que encontramos consisten en los procesos de admisión de nuevos alumnos y profesores al centro. Para que dicho proceso sea inclusivo, los nombramientos de cargos han de ser justos, las instalaciones deben ser accesibles para todos y los grupos de aprendizaje deben estar formados con el objetivo de que todos se sientan valorados.

El segundo apartado se centra en la coordinación de los apoyos y la búsqueda de respuesta a la diversidad de los alumnos por parte del profesorado en cuanto al desarrollo curricular y pedagógico se refiere.

Es importante que tengamos en cuenta que la mera creación de un aula de comunicación no significa que se garantice la inclusión educativa, si no que hay que pensar en la planificación de las actividades que se llevarán a cabo y la metodología que se utilizará para realizar los apoyos. Uno de los problemas que pueden surgir es la dificultad por parte del profesorado para dar con una respuesta educativa que se adecúe a sus alumnos. Aquí entra en juego la formación e implicación del profesorado.

Por último, en la tercera dimensión, que recibe el nombre de “evolución de las prácticas inclusivas”, se enuncian aspectos relacionados con los apartados “construyendo currículos para todos” y “orquestando el aprendizaje”. Consisten en la creación de unidades didácticas que sean accesibles y tengan en cuenta la diversidad, en las que los alumnos sean protagonistas de su propio

aprendizaje. Para que esto sea posible hay que tener en cuenta distintos factores que influirán en su consecución: el primero de ellos es la planificación, revisión y puesta en práctica de las actividades por parte de los profesores, que deberán basarse en su experiencia para la elaboración de materiales que apoyen el proceso de enseñanza. Por otra parte, debemos ser conscientes de la influencia que tendrá el carácter de nuestros alumnos a la hora de trabajar, como por ejemplo algunos problemas conductuales o situaciones que pueden provocar ansiedad en ellos, y que debemos saber cómo gestionar.

El centro debe ser consecuente a la hora de repartir los recursos de los que disponga de manera que puedan aprovecharse para trabajar la inclusión, pero hay que ser conscientes de la posible falta de recursos humanos y/o económicos a la que nos podemos enfrentar.

Todo esto nos hace plantearnos que uno de los principales problemas acerca de la organización de estas aulas de comunicación o apoyos CLAS es la falta de dotación de recursos por parte de las administraciones educativas, tanto humanos como económicos.

La falta de personal suficiente puede causar que, en ocasiones, estos apoyos se vean limitados, ya que la coordinación de tareas con los demás profesionales será más complicada de resolver. Esto conlleva a un aumento de las responsabilidades del tutor de los alumnos con necesidades educativas especiales, así como una globalización de las funciones por parte de todos los docentes implicados directamente en la inclusión de estos niños. Con esto quiero decir, por ejemplo, que la ATE o el maestro AL no se limitan únicamente a las funciones que les competen por su titulación, si no que sus trabajos se solapan.

Si a esto le sumamos una ratio elevada, el problema desencadena en una restricción de las posibilidades de trabajo con nuestros estudiantes, lo cual influiría directamente sobre su desarrollo. El tener muchos alumnos en el aula, bien sea en la ordinaria o en la de apoyo, hace que sea más difícil la resolución de conflictos causados por problemas de comportamiento o situaciones que pueden causar ansiedad en los niños con necesidades especiales, como por ejemplo cambios en las rutinas o ruidos inesperados. Unido, obviamente, a la mayor dificultad de atención individualizada y adaptada a cada necesidad.

Todo esto implica que el profesorado tenga que optar por actitudes poco flexibles con los alumnos, dificultando la posibilidad de mostrar propuestas de enseñanza innovadoras.

Estos aspectos, en resumidas cuentas, desembocan en la gran dificultad para encontrar una respuesta educativa adecuada para este tipo de alumnado, que es, en definitiva, lo que permite que puedan aprovechar su proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollarse tanto formativa como socialmente para, gracias a estos procesos de inclusión, adaptarse al mundo que les rodea.

Como conclusión, respondiendo a la pregunta que nos planteamos acerca de si la creación de estas aulas inclusivas y apoyos CLAS cumplen los objetivos propuestos, considero que el planteamiento de este proyecto piloto es una buena idea. Es decir, estoy de acuerdo con la base teórica de la implantación de ofertar escolarización en centros ordinarios para alumnado que presenta necesidades que normalmente se cubren en centros especiales. Creo que es una buena opción de inclusión educativa y que podría resultar muy beneficiosa para toda la comunidad educativa.

Por otra parte, considero que para obtener todos los resultados que se proponen es necesaria la implicación de toda la comunidad educativa y la financiación adecuada por parte de las administraciones, ya que, un proyecto de esta envergadura no se puede ejecutar eficazmente sin todos los recursos necesarios y sin una buena regularización de la normativa legal.

VI. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: MEJORA DE LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS TEA DURANTE LOS RECREOS

VI.1 JUSTIFICACIÓN

Esta propuesta de intervención está pensada para llevarse a cabo en un centro ordinario situado en la ciudad de Valladolid, en el que desarrollé mi Practicum II de la especialidad de Audición y Lenguaje.

Este colegio cuenta con un aula específica de Apoyos CLAS, en la que trabajamos con cuatro niños con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista. Todos ellos pertenecen al tercer curso de Educación Infantil. Acuden algunos periodos de tiempo a lo largo de la mañana a sus respectivas aulas para trabajar y participar en algunas actividades con el resto de los compañeros de su etapa. Sus inclusiones coinciden con momentos de asamblea, almuerzo y recreo, aunque uno de ellos, debido a su mayor adaptación al nivel curricular, aprovecha más tiempo en el aula ordinaria.

Estos niños han seguido este modelo de escolarización durante los tres años del segundo ciclo de Educación Infantil, lo cual quiere decir que mantienen cierta relación con sus compañeros y profesoras, a pesar de sus dificultades a la hora de relacionarse socialmente.

Vamos a hablar sobre cada alumno, analizando brevemente su comportamiento y peculiaridades específicas:

El alumno "A" presenta TEA Y TDAH. Es un niño al que le gusta mucho trabajar, aunque en ocasiones se frustra si considera que no sabe hacerlo o cuando requiere de más atención por parte del adulto. Le cuesta controlar sus emociones y en ocasiones se enfada, o siente una enorme tristeza.

El alumno "R" siempre acude a las sesiones con "A", ya que van a la misma clase de Educación Infantil. Le cuesta un poco más la realización de tareas o fichas y precisa de más apoyo por parte de la profesora a la hora de trabajar, ya que suele despistar su atención. Tiene una gran capacidad de juego simbólico. Presenta algunas dislalias. Suele enfadarse mucho cuando algo no le gusta y, en ocasiones, aunque ya con menos frecuencia, comete alguna autolesión.

El alumno "J" presenta grandes rasgos de TEA, aunque no está diagnosticado. Está empezando a adquirir la lectoescritura. Le cuesta mantener la atención en el trabajo, se evade muy fácilmente. Tiene ecolalias, las cuales repite constantemente.

El alumno "M" tiene buena capacidad cognitiva. Tiene conductas disruptivas y reacciona a sus impulsos con agresividad. Presenta ecolalias de frases que ha escuchado anteriormente. La relación con los demás es complicada, ya que en numerosas ocasiones golpea a sus compañeros, sobretodo los del aula ordinaria. Precisa atención constante por parte del adulto. Su tono de voz es mecánico y robótico.

La relación entre ellos es buena, dentro de la dificultad que tienen para socializar. Los alumnos "A" y "R", al trabajar juntos, son los que más vínculo han creado. "J" es más independiente, pero en momentos en los que trabajan juntos dentro del Aula CLAS, como por ejemplo en la asamblea, sí que encontramos situaciones en las que se comunican o ríen juntos. "M", que es más conflictivo, no tiene tanta relación con los demás.

A pesar de que el proyecto de inclusión con estos niños ya está avanzado, considero que se podría sacar más partido a momentos como las horas del recreo. Por ello, mi propuesta consiste en un plan de mejora y aumento de dicha inclusión a través de la utilización de esos tiempos de ocio.

Los alumnos del Aula CLAS salen al patio con el resto de sus compañeros de la etapa de infantil. Esto no significa que, por compartir el espacio y el tiempo con ellos, se esté aprovechando este momento para reforzar la inclusión.

El recreo es un momento de desfogue para los niños. Normalmente, son ratos en los que no tienen pautado lo que tienen que hacer. En general se dedican al juego libre, pero esto resulta un problema para niños que presentan TEA debido a las características de perfiles con este diagnóstico. Es por ello por lo que lo considero un momento ideal para desarrollar esta intervención.

Para que estos momentos de inclusión sean provechosos necesitamos ser conscientes de las dificultades y necesidades que tienen nuestros alumnos. Procedemos a analizar sus alteraciones y peculiaridades:

Entendemos el Trastorno del Espectro Autista como "una alteración severa, crónica y generalizada del desarrollo que afecta al neurodesarrollo y al funcionamiento cerebral, dando lugar a dificultades en la comunicación e

interacción social y la flexibilidad del pensamiento y la conducta” (Ruiz y Muñoz, 2017).

Algunos de los aspectos más característicos que presentan estos niños a la hora de socializar son, según la guía de la Asociación Autismo de Córdoba, escrita por Ruiz y Muñoz (2017):

- Dificultades a la hora de mantener la atención en una actividad.
- Dificultades con el juego simbólico.
- Desconocimiento de estrategias de interacción con iguales y falta de interés para llevarlo a cabo.
- Problemas para cumplir las normas sociales básicas.
- Dificultad en la resolución de problemas.
- Dificultades de organización ejecutiva.
- Comprensión de enunciados de manera literal.

Todas estas características se explican con diferentes teorías que se han ido estudiando a lo largo de los años, y que demuestran las carencias cognitivas que presentan los niños TEA.

La teoría de la mente es una de ellas. Nos habla de la “capacidad de atribuir pensamientos e intenciones a otras personas”, es decir, la capacidad de anticipar lo que sienten los demás para poder comprender e interpretar lo que sucede en algunos momentos y las consecuencias que puede tener nuestro comportamiento en el resto de las personas. Según estudios como el de Baron-Cohen et al. (1985), los niños autistas carecen de esta capacidad de empatía, lo cual está estrechamente relacionado con las dificultades para respetar normas sociales.

Esto podría denominarse también como una “dificultad para la anticipación”, por lo que estos niños tienden a mostrar conductas rutinarias en las que conozcan lo que va a pasar, lo que les hacen sentir seguros. Para facilitarles esta anticipación es muy común hacer uso de apoyos visuales, como pictogramas, en los que podamos mostrarle las situaciones que vamos a experimentar en cada momento. Es importante que la información que le ofrezcamos sea clara y concisa, para que sea capaz de procesarla adecuadamente.

Hay momentos en los que nuestro alumnado pueda sentir ansiedad o agobio, debido a su hipersensibilidad en sentidos del oído o la vista. Es necesario que lo tengamos en cuenta e intentemos minimizar estos escenarios que puedan causar malestar.

VI. 2 OBJETIVOS

Los objetivos que buscamos con esta propuesta de intervención son:

- Promover la participación del alumnado TEA en actividades de ocio en la escuela.
- Sensibilizar y concienciar al alumnado en el respeto a la diversidad.
- Aprender estrategias de interacción.
- Fomentar la interacción entre compañeros.
- Utilizar el juego como instrumento de comunicación y socialización.
- Desarrollar habilidades sociales en el alumnado TEA.
- Aprender normas sociales básicas.
- Desarrollar el juego espontáneo y simbólico en el alumnado TEA.

VI. 3 METODOLOGÍA Y TEMPORALIZACIÓN

Las estrategias metodológicas que se van a llevar a cabo consisten, principalmente, en el aprendizaje mediante el juego.

Autores como Vigotsky (1978) o Piaget (1999) defienden que el juego tiene un gran valor educativo a la hora de adquirir nuevos aprendizajes y desarrollar capacidades como la memoria, atención y la imaginación (Cornellà et al., 2020).

El juego como instrumento de comunicación y socialización en la etapa de Educación Infantil facilita la experimentación de diferentes situaciones que posibilitan momentos de interacción con sus iguales, trabajando de esta manera en su desarrollo social, cognitivo y motor, así como el autocontrol, responsabilidad y autoconocimiento (Mora et al., 2016).

En los niños con TEA, el juego es una actividad que se ve muy afectada. Es por ello por lo que debemos incidir en su progreso. Debemos tener en mente una intención y unas pautas de planificación para conseguir el máximo provecho de nuestro trabajo con los alumnos.

Dichas pautas consisten en que las actividades han de estar bien estructuradas, las sesiones no han de ser muy largas y las reglas deben explicarse de manera clara para asegurarnos de que el alumno las comprenda. Como adultos debemos estar presentes y dirigir el juego, hasta que poco a poco el alumno pueda realizarlo sin ayuda. En este caso, al estar la propuesta pensada para todos los niños de la clase, aquellos que tengan más dificultades pueden apoyarse en la ayuda que le brinden sus compañeros, lo cual

beneficiará a ambas partes, facilitando la inclusión, el respeto y la cohesión de grupo. (Cuéllar, Pérez y De la Iglesia, 2015. Citados por Martínez, 2020).

La metodología que emplearemos para organizar y planificar la propuesta está basada en el Programa TEACCH (Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children), creado por el psicólogo Eric Schopler en 1966.

En consecuencia a que los niños con diagnóstico TEA tienen más desarrolladas las capacidades viso-espaciales, este método trata de organizar un aprendizaje que se focalice en las mismas.

Los materiales TEACCH se caracterizan por estar creados adecuándose a la edad funcional del niño, ofreciéndole ayuda solo en momentos necesarios. Deben utilizarse frases cortas y concisas, evitando conceptos abstractos o estímulos innecesarios. Con ello se busca que los alumnos consigan relacionarse con su entorno gracias a una mayor comprensión del contexto en el que se encuentren, favoreciendo así a su autonomía y comunicación. (Formainfancia European School, 2020; Ruiz y Muñoz, 2017).

La estructuración de tiempo y espacio en el que se van a desarrollar las actividades debe permitir conocer y anticipar lo que va a suceder, para que entiendan cómo han de comportarse en cada momento. En el caso de que no sea así, nuestros alumnos pueden responder con ansiedad o conductas agresivas. Por ello, debemos tener en cuenta que cada juego que planteemos ha de llevar consigo un apoyo visual.

Mi propuesta de intervención consistirá en una programación de actividades y juegos que se llevarán a cabo en el horario del recreo: 30 minutos diarios, de 12.00h a 12.30h.

Están preparadas para las dos clases de tercero de infantil, en las cuales hay 20 alumnos escolarizados, contando con los cuatro alumnos autistas que reciben apoyos CLAS, perteneciendo "A" y "R" a una clase y "M" y "J" a la otra.

El espacio en el que se desarrollará son las instalaciones del patio escolar, las cuales cuentan con dos pistas deportivas con porterías y canastas, una zona de columpios y el huerto. Actualmente, con el protocolo de prevención de la COVID-19, las zonas están divididas, y cada una de estas clases solo puede ocupar media cancha. Nos limitaremos al espacio permitido, y también se nos permitirá visitar, de forma ordenada, el huerto.

Durante el tiempo del recreo cada una de las clases será vigilada por una maestra, además de una persona encargada de estar al cuidado de los niños con necesidades educativas especiales de cada aula, en concreto deberán ser

las maestras de Audición y Lenguaje, la maestra de Pedagogía Terapéutica encargada del Aula CLAS o la ATE del centro. Los turnos de vigilancia rotan cada día, de manera que las responsables de cuidar el patio no son siempre las mismas. Este personal será el encargado de guiar y apoyar la propuesta de intervención llevada a la práctica, por lo que es necesaria una buena coordinación por parte del equipo de profesorado. Durante el desarrollo del proyecto deberá mantenerse informado al Equipo Directivo del centro y a las familias de la evolución de los alumnos.

Antes de salir al recreo, debemos explicar a los alumnos lo que vamos a realizar cada día, para que en el momento de empezar a jugar se sientan seguros al conocer de antemano lo que va a suceder. Para ello, nos ayudaremos de apoyos visuales con los pictogramas creados por ARASAAC, creando una agenda visual en la que organicemos las actividades del día, estructurándolas espacial y temporalmente. Esto nos ayudará a evitar posibles situaciones de frustración y a centrar su atención en la tarea. Este material, en nuestro caso, lo tienen disponible en el aula a su alcance, ya que trabajan con ello en todas las tareas del día a día.

La temporalización de este proyecto es de cuatro semanas.

Considero que hay varios tipos de actividades que pueden resultar beneficiosos para el desarrollo de las habilidades que queremos trabajar en nuestro alumnado, por lo que cada semana cambiaremos de temática.

Realizaremos una tarea diferente cada día, dejando libre el viernes para dedicarlo al juego libre. De esta manera podremos comprobar los progresos de nuestros alumnos si, al finalizar cada semana, notamos que consiguen integrarse y desenvolverse en el patio sin que tengan actividades guiadas por los profesores.

Durante el transcurso de las actividades debemos estar atentos a que, especialmente el alumnado TEA, se sienta partícipe y muestre interés por lo que estamos haciendo. Intentaremos que, al ser cuatro, a la hora de trabajar colaborativamente esté cada uno en un grupo diferente.

Para empezar, comenzaremos trabajando en el huerto del colegio. Aquí realizaremos cuatro actividades de manera colaborativa para mejorar este espacio, aprovechando para aprender ciertos contenidos sobre la naturaleza.

La segunda semana estará dedicada al trabajo de la mejora de la conducta frente al cumplimiento de normas sociales, como por ejemplo el respeto del turno o las instrucciones del juego. Es importante que aprendan que deben respetar ciertas reglas a la hora de interrelacionarse con los demás para poder controlar conductas inapropiadas. Además, con los juegos de imitación buscamos que nuestro alumnado TEA aumente el contacto visual y desarrollar

la activación de las neuronas espejo. Lacoboni (2009), citado por Arias-Pujol et al (2015), establece que “la capacidad imitativa favorece la creación de una intimidad con el otro durante las relaciones sociales”.

La tercera semana nos centraremos en juegos de psicomotricidad. Además de trabajar las habilidades motoras, reforzaremos el trabajo en equipo y el cumplimiento de normas.

Por último, la cuarta semana nos centraremos en el juego simbólico. Desarrollar la capacidad de imaginación es muy importante para el desarrollo cognitivo de los alumnos, por lo que considero que es un aspecto relevante para trabajar con niños autistas debido a sus dificultades en este aspecto.

VI. 4 ACTIVIDADES

- SEMANA 1: EL HUERTO

LUNES: SEÑALIZACIÓN DEL HUERTO

- Descripción:

Para comenzar la semana de actividades en el huerto, lo primero que haremos será visitarlo para conocerlo. Una vez allí, las profesoras encargadas procederán a hacer una explicación de los tipos de vegetales que podemos encontrar y cómo se realiza el cuidado de las mismas, ya que, mayoritariamente, de eso se encargan profesores y alumnos de Educación Primaria y el conserje. Mientras tanto, iremos haciendo preguntas a los niños sobre las cosas de las que vamos hablando, como por ejemplo si ellos conocen esas verduras, si las han comido alguna vez o si tienen experiencias cuidando plantas.

A continuación, en pequeños grupos, les iremos repartiendo diferentes carteles con el nombre y dibujo de diferentes verduras. Entre todos deberán pensar en qué planta creen que va cada dibujo, y, tras compartirlo con el resto de compañeros, colocarlo en el lugar correspondiente. Intentaremos que el alumnado TEA siempre esté en un grupo en el que se sienta a gusto y en el que consideremos que con esos compañeros les puede resultar más fácil la interacción.

Como la actividad la han de realizar las dos clases y han de estar en espacios diferentes, lo haremos de la siguiente forma: la primera mitad del recreo unos alumnos estarán en la zona del huerto y los otros en la zona de árboles contigua. El procedimiento a seguir será el mismo, solo que unos hablarán y clasificarán los vegetales y los otros los árboles. En

la segunda mitad del tiempo intercambiarán el lugar para observar los carteles que han colocado anteriormente los compañeros.

- **Materiales:**

Los materiales necesarios son los carteles con el nombre y el dibujo de cada vegetal y árbol. Deberán estar impresos previamente y, a ser posible, plastificados.

MARTES: PLANTACIÓN

- **Descripción:**

Comenzaremos explicándoles a los niños que el día de hoy plantaremos nuevas semillas de tomate cherry en nuestro huerto. Les diremos paso a paso lo que vamos a hacer. Es conveniente que, mientras lo describimos, nos apoyemos en los pictogramas para que todos los niños sean capaces de seguir la explicación. A continuación, en un espacio de tierra previamente reservado y preparado, de dos en dos pediremos a los niños que se acerquen y hagan un pequeño hoyo con el dedo para, después, enterrar unas cuantas semillas y regarlas con un poco de agua. Es posible que alguno de nuestros niños TEA muestre un poco de rechazo a tocar la tierra con las manos, ya que en algunos casos son muy sensibles a ciertas texturas o a ensuciarse. En ese caso, pediremos a algún compañero que le ayude.

En la segunda parte del recreo nos desplazaremos al terreno del patio que nos corresponde dependiendo de la clase que seamos. Antes de ello, podemos recordarles con ayuda de la agenda visual que vamos a cambiar de actividad. Ahora lo que haremos será germinar una semilla de lenteja en un vaso de yogur reutilizado. Los pasos a seguir serán colocar un poco de algodón en el fondo del vaso, echar un poco de agua hasta que quede humedecido (podemos hacerlo con un pulverizador para que sea más sencillo) y colocar dos o tres lentejas en el algodón.

Les diremos a los niños que podrán llevárselo a casa y colocarlo en un lugar en el que le de el sol, para ver como crece nuestra plantita.

Esta actividad estará organizada de la misma forma que la anterior: las dos clases intercambiarán sus puestos a la mitad del tiempo del recreo.

- **Materiales:**

Los materiales que necesitamos son las semillas de tomate cherry, una regadera con agua, un vaso de yogur limpio (podemos pedirles que lo traigan de casa), algodón, lentejas y un pulverizador de agua.

MIÉRCOLES: ESPANTAPÁJAROS

- Descripción:

En esta actividad construiremos nuestro propio espantapájaros. Cada clase construirá uno, y se colocarán a cada lado del huerto. Para ello, necesitaremos la estructura del cuerpo del muñeco, que consistirá en dos palos (pueden ser dos palos de cepillo, por ejemplo) colocados en forma de cruz, atados por una cuerda. En una cartulina, los niños deberán pintar la cara de nuestro nuevo amigo, poniéndose de acuerdo en los detalles de la expresión que quieren que tenga (enfadado, alegre, asustado...). Damos rienda suelta a la creatividad. A continuación, con diferentes telas y ropas viejas, que podemos pedir a las familias, vestiremos al espantapájaros de la forma que más nos guste, y, finalmente, tras elegir un nombre, lo colocaremos en su sitio para que cumpla su función.

- Materiales:

Necesitaremos cuatro palos, una cuerda, dos cartulinas grandes recortadas en forma circular, adhesivo para fijar la cartulina, y telas o ropas viejas.

JUEVES: COMEDERO PARA PÁJAROS

- Descripción:

En esta actividad vamos a crear un comedero para los pájaros que se acerquen a nuestro patio. La idea está sacada de la web www.lahuertaalcolo.com (<https://lahuertaalcole.files.wordpress.com/2014/01/ficha-actividad-comedero-de-pc3a1jaros1.pdf>). Dividiremos cada clase en 4 grupos, de manera que cada 5 alumnos hagan un comedero. Antes de comenzar, mantendremos una conversación sobre qué tipos de pájaros conocen, si han observado alguno acercándose por nuestro patio y qué piensan que comen. A continuación, les explicaremos paso a paso cómo lo realizaremos, con ayuda de pictogramas para que sea más fácil de comprender. Lo primero será formar una masa de harina y agua, mezclándola hasta que no sea pegajosa. Lo ideal sería mezclarlo con las manos para que experimenten con nuevas texturas, pero si a alguno de los niños le resulta incómodo podemos ayudarnos de cucharas o similares. Una vez tengamos la masa formada, envolveremos una piña de pino con ella, y, después, introduciremos pipas o semillas para que se queden pegadas. Cuando esté terminado, preguntaremos a cada grupo dónde quieren colocar su comedero, explicándoles que el mejor sitio sería un lugar un poco elevado y que esté a la luz del sol. Los situaremos y observaremos si viene algún pájaro a por su alimento.

- Materiales:

Los materiales que necesitaremos son: cubos o recipientes no demasiado pequeños, donde formaremos la masa de harina y agua; piñas de pino; pipas o semillas y cuerdas para colgar los comederos.

- SEMANA 2: JUEGOS DE REGLAS

LUNES: IMITACIÓN

- Descripción:

Durante esta jornada nos dedicaremos a realizar diferentes juegos en los que los alumnos tengan que imitar lo que ven. Antes de comenzar, tendremos que hacer una explicación de cómo se juega, con ayuda de los apoyos visuales.

Para la primera actividad, la profesora se pondrá al frente de los niños y, con una música de fondo, comenzará a bailar, haciendo movimientos con el cuerpo que no sean demasiado complicados, ya que los alumnos deberán imitarlos. Podemos ir elevando la dificultad del baile si vemos que, en especial nuestros niños TEA, se adaptan bien al ejercicio. A continuación, podemos pedirles que salgan de uno en uno a dirigir los movimientos.

Aproximadamente a la mitad del recreo cambiaremos de juego. Ahora nos colocaremos en círculo de manera que podamos vernos entre todos. Comenzando por la profesora, iremos diciendo nuestro nombre y un objeto o animal que queramos imitar, para que los compañeros lo repitan. Por ejemplo:

- Yo: Me llamo Silvia y soy un león (hago el gesto del león).
- Los compañeros: Se llama Silvia y es un león (hacen el gesto del león).

- Materiales:

En este caso solo necesitaremos un altavoz o dispositivo en el que podamos escuchar música al aire libre.

MARTES: PILLA-PILLA COLABORATIVO

- Descripción:

El pilla-pilla colaborativo se basa en el típico juego que todos conocemos, solo que con la variante de que los “cazadores” se van acumulando cada vez que se pilla a alguien. De esta manera, deberán trabajar en equipo para conseguir atrapar a todos los compañeros.

Para que las reglas de juego sean más visuales, a cada cazador se le dará un peto de color rojo, lo cual facilitará la identificación de cada rol. La actividad terminará cuando solo quede un alumno libre.

- Materiales:
Necesitaremos varios petos para identificar los personajes del juego.

MIÉRCOLES: EL PAÑUELO

- Descripción:
Para jugar al Pañuelo dividiremos la clase en dos grupos. Las profesoras serán las encargadas de sujetar el pañuelo e identificar a los niños de cada equipo con un número del 1 al 10. Para que sea más fácil recordarlo, les pondremos una pegatina en la mano con su identificación (a nuestros niños TEA normalmente no les gusta que les peguemos pegatinas en la piel. En ese caso, lo haremos encima de la ropa). Una vez estén organizados, la profesora dirá un número en voz alta, y, los alumnos correspondientes de cada equipo, deberán correr a coger el pañuelo y volver a su sitio. Si observamos demasiadas dificultades, podemos reorganizar los equipos, numerando del 1 al 5 a cada pareja de niños de cada grupo. De esta manera, deberán correr a por el pañuelo acompañados de su compañero, lo cual puede resultarles de ayuda.

- Materiales:
Necesitaremos dos pañuelos y 20 pegatinas con los números del 1 al 10 para cada clase.

JUEVES: RINCONES

- Descripción:
Durante este recreo jugaremos con diferentes materiales, que separaremos por rincones en cada esquina de la cancha. Dividiremos a cada clase en 4 grupos, y les asignaremos inicialmente un rincón, pero después irán rotando para jugar con todos los materiales. Con esto trabajaremos el respeto de los turnos, ya que no podrán elegir con qué jugar primero. Todos pasarán por todos los rincones, pero a su debido tiempo. Se les dejará libertad para que, cumpliendo esta norma, interactúen como quieran, aunque debemos estar pendientes e intervenir en caso de que los alumnos TEA se encuentre perdidos en la actividad.
- Materiales:
Los materiales que encontraremos en cada uno de los rincones serán: combas, pelotas, tizas para pintar en el cemento del suelo y aros.

- SEMANA 3: JUEGOS DE PSICOMOTRICIDAD

LUNES: CIRCUITO DE PSICOMOTRICIDAD

- Descripción:

Prepararemos un circuito con diferentes materiales del aula de psicomotricidad del centro, en el que practicarán ejercicios como saltar con los dos pies, a la pata coja, subir y bajar escaleras o gatear.

Para que sea más colaborativo, lo haremos por parejas. Así los alumnos se ayudarán los unos a otros y facilitaremos momentos de interacción y conversación. Mientras una pareja está haciendo los ejercicios, pediremos a los compañeros que los animen y observen como lo hacen para que les resulte más fácil repetirlo cuando sea su turno.

La primera estación del circuito consistirá en alternar saltos a la pata coja y con los dos pies entre los aros colocados previamente en el suelo. A continuación, deberán subir y bajar las escaleras de gomaespuma. Lo siguiente será andar por encima de unos ladrillos de plástico (un bloque por cada paso que se de). Después pasaremos por dentro del túnel de gateo y, por último, seguir el camino curvilíneo marcado en el suelo con una tiza. (Ver anexo 1)

- Materiales:

Los materiales que necesitaremos son, para cada clase: 7 aros; dos bloques de escaleras de gomaespuma, uno para subir y otro para bajar; 6 ladrillos de plástico; un túnel de gateo plegable y una tiza.

MARTES: TWISTER

- Descripción:

La actividad de este día se basa en el típico juego Twister, aunque con algunas modificaciones para que sea más sencillo. Pondremos 20 aros de colores rojo, azul, verde y amarillo en el suelo, formando un gran cuadrilátero. La profesora irá diciendo en voz alta los colores y enseñando la tarjeta correspondiente (apoyo visual), y los alumnos debe colocarse rápido en un aro de ese color.

Para que el juego sea colaborativo, si no hay aros suficientes de un color para todos los niños, podrán colocarse varios en el mismo. Después de cada ronda, se irán retirando los aros de uno en uno para que cada vez haya menos sitios libres.

- Materiales:

Tan solo necesitaremos 20 aros y una tarjeta de cada color para cada clase.

MIÉRCOLES: AL RITMO DE LA MÚSICA

- Descripción:

A nuestros alumnos les encanta bailar. En esta actividad jugaremos con la música. Comenzaremos bailando libremente por todo el espacio, con total libertad de movimiento. En un momento dado, pararemos la música, y deberemos quedarnos como estatuas, hasta que vuelva a sonar. Esta vez tendremos que bailar muy despacio. Iremos poniendo y quitando la música continuamente, y cada vez daremos una instrucción diferente, más o menos compleja, dependiendo de la desenvoltura de los alumnos con la actividad. Algunos ejemplos de normas que podemos poner son: bailar deprisa, bailar moviendo solo una parte del cuerpo, bailar en parejas, bailar dando saltos, etc. Las profesoras también bailaremos, para ser una referencia visual para los niños y que puedan imitar nuestros movimientos.

- Materiales:

Solo necesitaremos un altavoz o dispositivo con el que podamos escuchar la música al aire libre.

JUEVES: BÚSQUEDA DEL TESORO

- Descripción:

Para esta actividad, previamente esconderemos una serie de objetos por nuestra zona del patio. Antes de comenzar, entregaremos a los alumnos imágenes de dichos objetos. Ellos tendrán que buscarlos hasta encontrarlos todos. Deberán trabajar en equipo, por lo que debemos aportarles nuestra ayuda para que puedan organizarse adecuadamente y todo el mundo participe.

- Materiales:

Los materiales que necesitamos son 5 objetos por clase. Estos pueden ser, por ejemplo: un boli, un rollo de papel, una pelota, una chaqueta y un libro. Las imágenes que les entreguemos de referencia deben ser imágenes reales de los objetos.

- SEMANA 4: JUEGO SIMBÓLICO

LUNES: LAS FAMILIAS

- Descripción:

En primer lugar, estableceremos una conversación con los niños sobre las familias. Les preguntaremos qué entienden ellos por este concepto y

hablaremos sobre la diversidad existente en este tema, sin caer en el estereotipo de “familia tradicional”.

A continuación, dividiremos a cada clase en dos grupos y les explicaremos que vamos a jugar a ser una familia. Les daremos libertad a la hora de elegir el rol que seguirá cada niño, ya que nuestro principal objetivo es que desarrollen su imaginación, pero es necesario que estemos pendientes y les ayudemos en caso de que así lo necesiten. Debemos prestar especial atención a los alumnos con necesidades educativas especiales ya que, al ser un juego sin estructura general, pueden sentirse perdidos y ausentes en la actividad. En este caso debemos encaminarles hacia la inclusión y favorecer su participación.

- Materiales:

Los materiales necesarios los dejaremos a elección de los alumnos. Si reclaman algún objeto que no tengamos al alcance para poder prestárselo, intentaremos que desarrollen su imaginación usando lo que tienen como si fuese un objeto diferente.

MARTES: EL COLEGIO

- Descripción:

La mecánica de esta actividad es igual que la anterior. En este caso, la conversación previa tratará del colegio. Podemos preguntarles qué es lo que más y lo que menos les gusta de su escuela, cómo creen que es el trabajo de los profesores o si conocen otro centro diferente al nuestro, por ejemplo.

- Materiales:

Utilizaremos los materiales que podamos tomar prestados de la clase, pero intentando desarrollar su imaginación utilizando diferentes objetos que puedan encontrar, como por ejemplo piedras o ramitas de árbol que haya por el patio.

MIÉRCOLES: EL MÉDICO

- Descripción:

Este juego se desarrollará de la misma manera que los dos días anteriores, a excepción de la conversación antes de comenzar, que en este caso irá referida a los médicos. Hablaremos sobre enfermedades que conocen, nos pueden contar experiencias de alguna vez que hayan tenido que ir al hospital, por ejemplo. Estas conversaciones precias se hacen con el propósito de darles ideas que después puedan llevar a cabo.

- Materiales:

Podemos disponer de los juguetes de médico que tenemos en el Aula CLAS. del centro, pero, igual que en los días anteriores, priorizaremos el desarrollo de la imaginación.

JUEVES: MARIONETAS

- Descripción:

En esta, la última sesión de esta propuesta de intervención, jugaremos con marionetas de tela. Como podemos comprobar, en las sesiones cada vez más se prima por el juego libre y menos estructurado. Esta actividad consistirá en que, divididos en dos grupos y con una marioneta por alumno, deberán inventarse una historia en la que intervengan cada uno de ellos como un personaje. Dejaremos que los niños se dejen llevar por su imaginación, pero estando pendientes de que los alumnos TEA se sientan integrados en el grupo y participen en el juego, brindándoles ayuda para comunicarse y regular sus conductas en caso necesario.

- Materiales:

Los materiales que utilizaremos serán las 20 marionetas para cada clase. Podemos tomarlas prestadas de las clases de Educación Infantil y el Aula CLAS, ya que disponen de ellas. A mayores, los niños podrán coger otros objetos de atrezo que encuentren por el patio.

VI.5 EVALUACIÓN

La evaluación de este proyecto de mejora de la inclusión del centro se llevará a cabo mediante la observación por parte de las profesoras encargadas de vigilar el patio cada día, que, como mencioné anteriormente, serán las responsables de dirigir las actividades cada día.

Recogerán los datos en una rúbrica (ver anexo 2) que deberán rellenar individualmente al finalizar cada jornada. Consistirá en una tabla en la que encontraremos diferentes ítems, que valoraremos con “sí”, “no” y “a veces” en función del acuerdo o desacuerdo con la afirmación. Al lado tenemos una columna para que cada maestra pueda escribir las observaciones que considere necesarias para que la información recogida sea más concreta y fundamentada.

Como las profesoras variarán de un día a otro, sería conveniente que, al finalizar la semana, se reunieran para poner en común sus percepciones en cuanto al progreso de los alumnos y el funcionamiento de las actividades, con el fin de organizar las siguientes sesiones teniendo en cuenta posibles mejoras que se pueden ir solventando.

Al finalizar las cuatro semanas, se hará una reunión general para valorar cómo ha sido el transcurso de este proyecto y si se han cumplido los objetivos propuestos, para poder determinar si es conveniente continuar con el plan o si es conveniente hacer alguna modificación en el trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. En: *Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*. Gobierno Vasco. Vitoria. Págs.: 19-36.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
Recuperado de:
<https://tule.pw/hihy.pdf>
- Arias-Pujol, E. et al. (2015). Efectos de la imitación en la interacción social recíproca en un niño con Trastorno del Espectro Autista grave. *Revista de Psicopatología y salud mental del niño y del adolescente*, 25, p. 9-20.
Recuperado de:
<https://www.fundacioorienta.com/es/efectos-de-la-imitacion-en-la-interaccion-social-reciproca-en-un-nino-con-trastorno-del-espectro-autista-grave/>
- Ávila, C., Llombet, V., & Hernández, C. (2017). *La inclusión escolar de los niños con necesidades especiales (Trabajo de Fin de Grado)*. Universidad de La Laguna, San Cristóbal de La Laguna, Tenerife.
Recuperado de:
<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/5727/La%20inclusi%20escolar%20de%20los%20ninos%20con%20necesidades%20especiales.pdf?sequence=1>
- Baron-Cohen, S, Leslie, A.M., & Frith, U, (1985). *Does the autistic child have a "theory of mind?"*. *Cognition*, 21, 37-46.
- Barraza Macía, A. (2002). Discusión conceptual sobre el término: Integración Escolar. *Revista Psicológica Científica*. Universidad Pedagógica de Durango. Durango, México.
Recuperado de:
<https://www.psicologiacientifica.com/integracion-escolar/#:~:text=La%20integraci%C3%B3n%20de%20los%20menores,s e%20deben%20de%20cubrir%20dos>
- Braddock, J. y Slavin, R. (1995). Why ability grouping must end: Achieving excellence and equality in American education. En H. Pool y J.

- Page (eds.), *Beyond tracking: finding success in inclusive schools* (pp. 7-20). Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Bruner, J.S. (1996). *Realidad mental y mundos imposibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
 - Calderón, I. (2021). *La LOMLOE y el derecho a la educación inclusiva. El diario de la educación. Por otra política Educativa*. Foro de Sevilla.
Recuperado de:
<https://eldiariodelaeducacion.com/porotrapoliticaeducativa/2021/02/08/la-lomloe-y-el-derecho-a-la-educacion-inclusiva-por-otra-politica-educativa-foro-de-sevilla/>
 - Chorzempa, B.F. y Graham, S. (2006). Primary-grade teachers' use of within-class ability grouping in reading. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 529-541.
 - Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, Observación General N°4, p. 3.
Recuperado de:
<https://bit.ly/2KS8MBL>
 - Cornellà, P. et al. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. Consideraciones generales y algunos ejemplos para la enseñanza de la Geología. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28(1), p. 5-19.
Recuperado de:
<https://raco.cat/index.php/ECT/article/view/372920>
 - Cuéllar, Y. et al. (2015). Enseñanza cooperativa como instrumento para la inclusión de un niño con trastorno de espectro autista (tea) mediante juegos cooperativos en un aula de educación infantil. *Revista arbitrada del ciego*, 259-271.
 - Culebras, S. (s.f.). *Modalidad de escolarización (alumnado con discapacidad)*. Blog Fuera de Serie.
Recuperado de:
<http://fuera-deserieblog.com/modalidad-de-escolarizacion-alumnado-con-discapacidad/>
 - De Hann, M. y Elbers, E. (2005). Peer Tutoring in a Multiethnic Classroom in the Netherlands: A Multiperspective Analysis of Diversity. *Comparative Education Review*, 49(3), 365-388.

- Echeita, G., & Simón, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En R. de Lorenzo y L.C. Pérez Bueno (Dirs.), *Tratado sobre la discapacidad* (pp.1103-1133).
- Federación Autismo Castilla y León. (2021). *Estudio descriptivo: Situación del alumnado con TEA en Castilla y León*. Burgos, España.
- Fernández Enguita, M. (2005). Organización escolar y modelo profesional. En M. Fernández Enguita & M. Gutiérrez Sastre (Coords.), *Organización Escolar, profesión docente y entorno comunitario* (pp. 13-33). Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/ Akal.
- Formainfancia European School. (2020). *Método TEACCH: objetivos y beneficios en niños autistas*.
Recuperado de:
<https://formainfancia.com/metodo-teacch-objetivos-autismo/>
- García Rubio, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 10(1), 251-264.
Recuperado de:
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/271>
- Gómez, L.E. et al. (2013). El modelo inclusivo en educación desde la investigación: coordenadas teóricas: Adaptación al contexto español del cuestionario Index for inclusion. En Grupo ACOGE: Rodríguez, H. y Torrego, L. (Coords.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia: Transformando la escuela* (pp. 65-79). Universidad de Valladolid. Madrid, España: Wolters Kluwer España, S.A.
- Grau, C. y Mascarell, A. (2014). *Aula de Comunicación y Lenguaje en los centros de educación Infantil y Primaria: estudio de un caso*.
Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/272759873_Aula_de_Comunicacion_y_Lenguaje_en_los_centros_de_educacion_Infantil_y_Primaria_estudio_de_un_caso
- Grupo ACOGE: Rodríguez, H. y Torrego, L. (Coords.). (2013). *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia: Transformando la escuela*. Universidad de Valladolid. Madrid, España: Wolters Kluwer España, S.A.

- Iacoboni, M. (2009). *Las neuronas espejo. Empatía, neuropolítica, autismo, imitación o de cómo entendemos a los otros*. Buenos Aires, Argentina: Katz.

- INCLUD-ED (2009). Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe. Synthesis Report. Cluster 1: Educational Systems in Europe. Theories, characteristics and outcomes.
Recuperado de:
http://www.ub.edu/includ-d/docs/INCLUDED_actions%20for%20success.pdf

- INCLUD-ED (2011). Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe. European Commission, Directorate-General for Research, 6th Framework Programme for Research – Citizens and Governance in a Knowledge-based Society.
Recuperado de:
<ftp://ftp.cordis.europa.eu/pub/fp7/ssh/docs/derreg-policy-brief.pdf>

- Jiménez, M. et al. (2013). Educación inclusiva en el ámbito escolar: Enfoque de la discapacidad en el modelo de comunidades de aprendizaje. En Grupo ACOGE: Rodríguez, H. y Torrego, L. (Coords.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia: Transformando la escuela* (pp. 120-134). Universidad de Valladolid. Madrid, España: Wolters Kluwer España, S.A.

- La educación inclusiva en la LOMLOE (2021) Educar en Acción.
Recuperado de:
<https://educarenaccion.com/2021/04/21/la-educacion-inclusiva-en-la-lomloe/>

- Marín, D. et al. (2016). Las aulas de comunicación y lenguaje: características y formación del profesorado. *Quaderns digitals*, 83, 55-65.

- Martínez, A. (2020). *El juego en niños con Trastorno del Espectro Autista*. Asociación TAJIBO.
Recuperado de:
<https://tajibo.org/juego-autismo-tea/>

- Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, (25: 1), 165-184.

- Martínez, R. y Porto, M. (2019). Aulas de educación especial en España: Análisis comparado. *Siglo Cero*, 50(3), 89-120.
Recuperado de:
<http://dx.doi.org/10.14201/scero201950389120>
- Meijer, C. J.W. (Ed.) (2003). *Special Education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Mora, C et al. (2016). El juego como método de aprendizaje. *Revista nodos y nudos*, 4(40), p. 137-144.
Recuperado de:
<https://doi.org/10.17227/01224328.5244>
- Morote, D. et al. (2015). *La coordinación entre el aula CyL y aula ordinaria*. Factor condicionante en la inclusión educativa. Trabajo presentado en el XII Congreso Internacional y XXXII Jornadas de Universidades y Educación Especial. De la Educación Especial a la Educación Inclusiva. Retos y tendencias en la sociedad digital, Madrid.
Recuperado de:
<http://hdl.handle.net/10550/54936>
- Murillo, F.J. (2003). El Movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- Perpiñán, S. (2019). *Apoyos CLAS. Un camino hacia la inclusión*. Equipo de Atención Temprana de Ávila. Consejería de Educación. Junta de Castilla y León.
Recuperado de:
<http://www.educa.jcyl.es/crol/es/recursos-educativos/apoyo-clas-camino-hacia-inclusion>
- Plena Inclusión. (2015). *Guía informativa para familiares de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales*. Madrid, España.
Recuperado de:
https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/guia_informativa_para_familiares.pdf
- Puigdellívol, I. (2011). Discapacidad y educación. *Escuela*, 3.890, 85.

- Puigdemívol, I. (2005). Educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde a diversidad. Barcelona: Graó.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.4 en línea].
Recuperado de:
<https://dle.rae.es>
- Ruiz Rodríguez, E. (s.f.). *Definición de integración e inclusión*. Fundación de Síndrome de Down de Cantabria. Fundación Iberoamericana Down21.
Recuperado de:
<https://www.downciclopedia.org/educacion/la-escolarizacion/2971-definicion-de-integracion-e-inclusion.html>
- Ruiz, S. y Muñoz, M. (2017). *¡Yo también juego! ¿TEApuntas? Guía par el juego dirigido en centros educativos*. Asociación Autismo Córdoba. Córdoba, España.
Recuperado de:
http://www.autismo.org.es/sites/default/files/blog/adjuntos/yo_tambien_juego_teapuntas_optimizado.pdf
- Sánchez, S. y Díez, E. (2013). Educación inclusiva en el ámbito escolar: La educación inclusiva desde el currículum: el diseño universal para el aprendizaje. En Grupo ACOGE: Rodríguez, H. y Torrego, L. (Coords.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia: Transformando la escuela* (pp. 107-115). Universidad de Valladolid. Madrid, España: Wolters Kluwer España, S.A.
- Sandoval, M. et al. (2013). Index for Inclusion: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Revista Contextos Educativos*, 5 (2002), 227-238.
- Santos-Fernández, R. et al. (2013). Enfoque inclusivo desde la formación del profesorado. En Grupo ACOGE: Rodríguez, H. y Torrego, L. (Coords.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia: Transformando la escuela* (pp. 85-99). Universidad de Valladolid. Madrid, España: Wolters Kluwer España, S.A.
- Simón, C. y Echeita, G. (2013). El modelo inclusivo en educación desde la investigación: coordenadas teóricas: Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En Grupo ACOGE: Rodríguez, H. y Torrego, L. (Coords.), *Educación inclusiva, equidad y*

- derecho a la diferencia: Transformando la escuela* (pp. 33-58). Universidad de Valladolid. Madrid, España: Wolters Kluwer España, S.A.
- Sktric, T. M. (1991). Students with special education needs: Artifacts of the traditional curriculum. En M. Ainscow (Ed.), *Effective Schools for All*. (pp. 20-42) Londres: Fulton.
 - Valls Carol, R., Prados Gallardo, M.d.M., y Aguilera Jiménez, A. (2014). El proyecto INCLUD-ED: Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Revista Investigación en la Escuela*, 82, 31-43.
 - Verdugo, M.A., & Rodríguez, A. (2012). La Inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, 358, 450-470. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Facultad de Psicología. Salamanca, España.
Recuperado de:
https://www.researchgate.net/profile/Miguel-Verdugo/publication/278164766_The_Perspectives_of_Students_with_Intellectual_Disabilities_Families_and_Professionals_on_Inclusive_Education_in_Spain/links/5587e72b08aef58c03a068b9/The-Perspectives-of-Students-with-Intellectual-Disabilities-Families-and-Professionals-on-Inclusive-Education-in-Spain.pdf
 - Vigotsky, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
 - Winter, E., & O'Raw, P. (2010). *Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special education needs*. National Council for Special Education. Recuperado de http://www.ncse.ie/uploads/1/NCSE_Inclusion.pdf

LEGISLACIÓN CONSULTADA

- ACUERDO 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León por el que se aprueba el *II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022*. (BOCYL núm. 115 de 19 de junio de 2017).
Recuperado de:
<https://www.educa.jcyl.es/dpzamora/es/informacion-especifica-dp-zamora/area-programas-educativos/equidad-educativa-atencion-diversidad/ii-plan-atencion-diversidad-2017-2022.ficheros/1104713->

[II%20PLAN%20DE%20ATENCI%C3%93N%20A%20LA%20DIVERSIDAD%20%28BOCYL%2019062017%29.pdf](#)

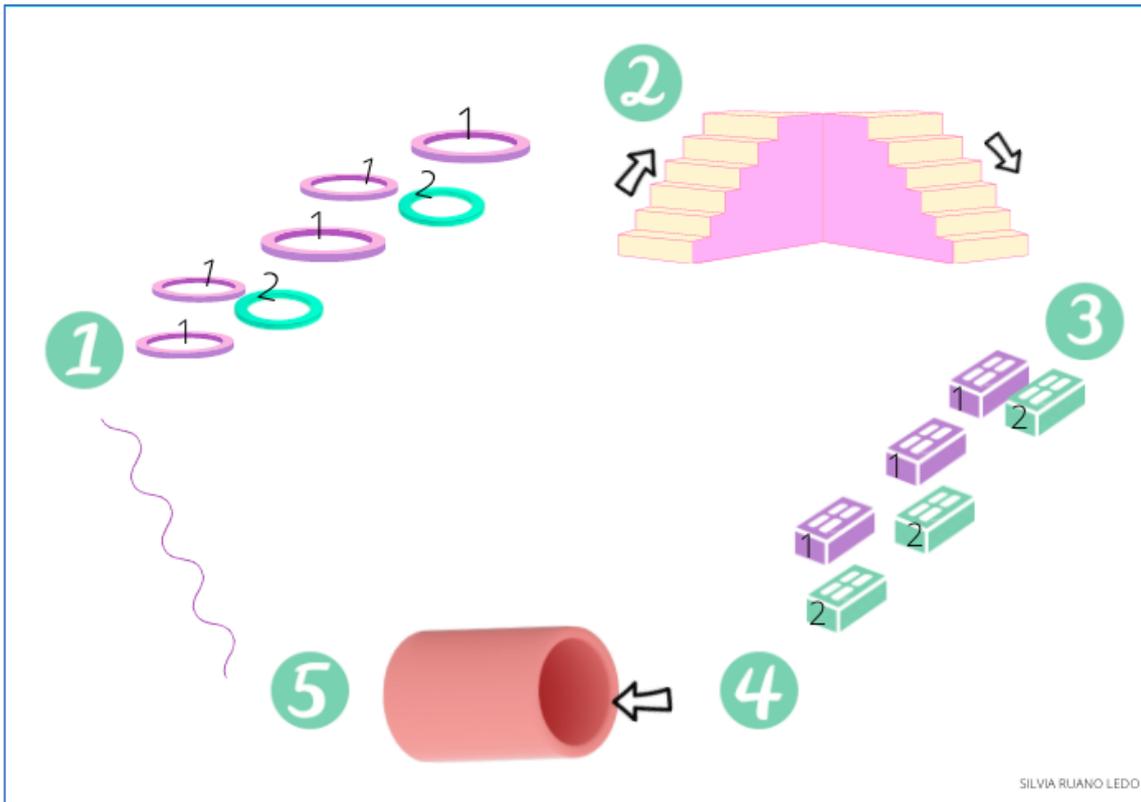
- Generalitat Valenciana. (2012). *Instrucciones de la Dirección General de Ordenación y Centros Docentes de 10 de mayo de 2012, por las que se regula la organización y funcionamiento de las unidades específicas de comunicación y lenguaje para el curso 2012-2013.*

Recuperado de:

https://www.elboriolmontessori.com/documentos/DIVER1.AULAS_CYL.pdf

ANEXOS

ANEXO 1



Organización del circuito de psicomotricidad (creado con Canva.com)

ANEXO 2

ÍTEMES	SI	A VECES	NO	OBSERVACIONES
EL ALUMNADO TEA COMPRENDE LAS ACTIVIDADES				
EL ALUMNADO TEA ATIENDE A LAS EXPLICACIONES				
EL ALUMNADO TEA PARTICIPA EN LOS JUEGOS				
EL ALUMNADO TEA INTERACTÚA CON SUS COMPAÑEROS				
EL ALUMNADO TEA RESPETA LAS NORMAS SOCIALES (TURNOS, ESPERAS...)				
EL ALUMNADO SIN NEE SE MUESTRA INTERESADO EN LAS ACTIVIDADES				
EL ALUMNADO SIN NEE BUSCA INTERACCIÓN CON EL ALUMNADO TEA				
EL ALUMNADO SIN NEE OFRECE SU AYUDA AL ALUMNADO TEA				

Rúbrica de evaluación de la propuesta de intervención