

LOS MAESTROS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE EN LAS AULAS DE APOYO A LA COMUNICACIÓN, LENGUAJE, AUTONOMÍA Y SOCIALIZACIÓN (CLAS). UNA PROPUESTA DE MEJORA

TRABAJO FIN DE GRADO



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

**GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
MENCIÓN EN AUDICIÓN Y LENGUAJE**

Presentado por Coral Álvarez del Río

Tutelado por Jesús María Gómez Campoó

Curso académico 2022-2023

A mi madre, por darme siempre
el empujón que necesito.

Gracias también a todas las personas
que han participado en esta investigación
sin ánimo de lucro.

En concordancia con el principio de igualdad de género, todas las menciones que se hacen en este trabajo de fin de grado utilizando un lenguaje genérico masculino se entenderán como aplicables tanto a hombres como a mujeres, a menos que se haya utilizado un término genérico específico.

ÍNDICE

1. RESUMEN / ABSTRACT	4
2. INTRODUCCIÓN	5
3. JUSTIFICACIÓN	6
4. OBJETIVOS.....	8
5. MARCO TEÓRICO.....	9
5.1. INCLUSIÓN EDUCATIVA	9
5.1.1. Definición	9
5.1.2. Breve recorrido histórico.....	10
5.1.3. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)	15
5.2. ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (ACNEE)	19
5.2.1. Definición y situación actual de los ACNEE, un subgrupo de los ACNEAE	19
5.2.2. Tipología.....	21
5.2.3. Modalidades de escolarización en Castilla y León.....	23
5.3. AULAS DE APOYO A LA COMUNICACIÓN, LENGUAJE, AUTONOMÍA Y SOCIALIZACIÓN (CLAS)	25
5.3.1. Definición	25
5.3.2. Las propuestas del resto de España	28
5.3.3. El maestro de Audición y Lenguaje en la atención a las necesidades educativas especiales y las aulas de apoyo CLAS	32
5.3.4. Métodos de intervención en las aulas de apoyo CLAS	33
6. ESTUDIO SOBRE LAS PERSPECTIVAS DE LOS MAESTROS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE DE CASTILLA Y LEÓN ACERCA DE LAS AULAS DE APOYO CLAS	36
6.1. METODOLOGÍA.....	36
6.2. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	37
6.2.1. Análisis de la muestra.....	37
6.2.2. Análisis de las respuestas	40
6.2.3. Conclusiones del estudio.....	46
7. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LAS AULAS DE APOYO CLAS DE CASTILLA Y LEÓN.....	48
8. CONCLUSIONES	52
9. BIBLIOGRAFÍA	54
9.1. LEGISLACIÓN	54
9.2. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
10. ANEXO: CUESTIONARIO DE LA INVESTIGACIÓN	63

1. RESUMEN / ABSTRACT

RESUMEN: La educación inclusiva es una necesidad de la escuela del siglo XXI. Las aulas de apoyo a la Comunicación, Lenguaje, Autonomía y Socialización (CLAS) son un proyecto experimental de la comunidad de Castilla y León que pretende garantizar la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en centros ordinarios públicos en manos de especialistas en Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica. En el presente documento se recoge una investigación descriptiva sobre la opinión de maestros de Audición y Lenguaje de esta comunidad acerca de estas aulas con el fin de hacer propuestas que puedan facilitar y mejorar estos apoyos para asegurar una educación de calidad a todos los alumnos.

Palabras clave: inclusión; educación inclusiva; Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA); Necesidades Educativas Especiales (NEE); aulas de apoyo CLAS; maestros de Audición y Lenguaje.

ABSTRACT: Inclusive education is a necessity of the 21st century school. Communication, Language, Autonomy and Socialization (CLAS) support classrooms are an experimental project in the community of Castilla y León that aims to ensure the inclusion of students with special educational needs in regular public schools under the guidance of specialists in Hearing and Language and Therapeutic Pedagogy. This document presents a descriptive research study on the opinions of Hearing and Language teachers in this community regarding these classrooms with the aim of making proposals that can facilitate and improve these supports to ensure a quality education for all students.

Keywords: inclusion; inclusive education; Universal Design for Learning (UDL); special educational needs; support classroom for communication, language, autonomy and socialization (CLAS); Hearing and Language teachers.

2. INTRODUCCIÓN

Para garantizar una educación de calidad a todo el alumnado, es necesario que los maestros y especialistas sigamos las directrices de una educación inclusiva adaptada a todas sus necesidades. A lo largo de las etapas de la historia, se han ido incorporando al sistema educativo las personas con necesidades educativas especiales hasta la actualidad, donde se aboga por su completa inclusión en todos los ámbitos.

En el marco teórico de este Trabajo de Fin de Grado se expone esta evolución de la educación inclusiva, incidiendo en el Diseño Universal para el Aprendizaje con sus directrices para asegurar la inclusión. Se explica también la nueva clasificación de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo y más ampliamente uno de sus subgrupos, los alumnos con necesidades educativas especiales, cuya incidencia ha aumentado en las últimas décadas.

Hace unos años apareció en nuestra comunidad autónoma un proyecto experimental que pretendía hacer frente a estas necesidades. Se trata de las aulas de apoyo a la Comunicación, Lenguaje, Autonomía y Socialización (CLAS) dentro de algunos centros públicos ordinarios, cuyas características se enuncian más adelante a pesar de ser un proyecto aún no legislado. En la práctica totalidad de comunidades autónomas de nuestro país existen proyectos similares que se compararán brevemente con el nuestro.

Es el especialista en Audición y Lenguaje quien, junto con el especialista en Pedagogía Terapéutica, se encarga de proporcionar los apoyos necesarios en estas aulas en el marco de la educación inclusiva. En concreto, nos interesa conocer la opinión de los maestros de Audición y Lenguaje acerca de estas aulas, su experiencia personal y su visión sobre el beneficio que tienen para este alumnado.

Para ello, se ha investigado por medio de un cuestionario estas perspectivas con el fin de realizar un análisis estadístico, una valoración de la situación actual y una reflexión para ofrecer propuestas de mejora que afiancen la calidad de estos apoyos al alumnado con necesidades educativas especiales.

3. JUSTIFICACIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado surge de un gran interés por la educación de niños con necesidades educativas especiales, que se ha visto potenciado por la realización del Prácticum II de la mención en Audición y Lenguaje en dos aulas de apoyo CLAS de dos centros educativos de la provincia de Valladolid. Conocer a niños con diversos diagnósticos y características y el modo de gestionar y organizar estos recursos de apoyo me ha inspirado para realizar esta investigación.

Como futuros maestros de Educación Primaria y, más concretamente, especialistas de Audición y Lenguaje, es imprescindible conocer la importancia de la inclusión educativa y ofrecer propuestas que permitan a la comunidad docente llevarla a cabo, así como aprovechar los recursos que se nos ofrecen, entre los que se encuentran en el caso de nuestra comunidad autónoma (Castilla y León) las aulas de apoyo CLAS.

Los niños con necesidades educativas especiales cada vez están más presentes en centros educativos ordinarios y las aulas de apoyo CLAS son un recurso que ha incrementado esta presencia en los últimos años en algunas de las escuelas públicas de Castilla y León.

Uno de mis objetivos como futura especialista de Audición y Lenguaje es mejorar los apoyos y recursos que se ofrecen a este tipo de alumnado para darle la mejor educación posible de calidad y garantizar su inclusión total en todos los ámbitos de la vida. Estos niños se merecen tener las mismas posibilidades y oportunidades que el resto de sus compañeros y los maestros tenemos la capacidad y la obligación de conseguirlo. Es por ello que he decidido realizar esta investigación, basada en uno de estos recursos de inclusión educativa que he tenido la suerte de poder vivenciar.

Pero ¿cuándo aparece este recurso? ¿Qué características deben cumplir tanto el alumnado como los profesionales que se encargan de él? ¿Realmente hay una evolución positiva en el alumnado que recibe estos apoyos? ¿Existen otras aulas inclusivas en otras comunidades autónomas? Y, lo más importante en el marco de este estudio, ¿cómo es la realidad del docente de Audición y Lenguaje encargado de este tipo de alumnado? ¿Qué aspectos podrían cambiarse para mejorar este recurso y la calidad de los apoyos? ¿Qué perspectivas tienen sobre las aulas de apoyo CLAS otros docentes de la especialidad que nunca han trabajado en ellas? A raíz de todas estas inquietudes se plantea la investigación.

La Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria, establece 12 competencias que los estudiantes del grado en Educación Primaria deben haber adquirido al finalizar sus estudios. A continuación, se señalan aquellas que se han conseguido con la elaboración de este Trabajo de Fin de Grado:

4. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
6. Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. [...] Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
10. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

4. OBJETIVOS

El objetivo general de este Trabajo de Fin de Grado es investigar por medio de un cuestionario las percepciones y vivencias de los maestros de Audición y Lenguaje de la comunidad de Castilla y León acerca de las aulas de apoyo a la Comunicación, Lenguaje, Autonomía y Socialización (CLAS) con la finalidad de proponer aspectos de mejora para dichas aulas que faciliten y mejoren la intervención docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

Para su consecución, se han establecido los siguientes objetivos específicos que han guiado la creación y elaboración de este trabajo:

- Realizar una revisión bibliográfica sobre el término “inclusión” y cómo ha evolucionado en términos educativos a través de las distintas regulaciones legislativas de nuestro país.
- Indagar sobre el “Diseño Universal para el Aprendizaje” como un nuevo elemento de la presente ley educativa que pretende dar directrices para llevar a cabo una educación inclusiva.
- Investigar sobre el origen y las características principales de las aulas de apoyo a la Comunicación, Lenguaje, Autonomía y Socialización (CLAS) de Castilla y León.
- Conocer las características de las aulas inclusivas que se han creado en el resto de las comunidades autónomas.
- Recopilar información sobre los especialistas en Audición y Lenguaje de Castilla y León y las aulas de apoyo CLAS a través de un cuestionario de Google Forms.
- Sacar conclusiones acerca de los datos obtenidos en el cuestionario.
- Reflexionar acerca de algunos elementos que puedan mejorar y facilitar la labor docente, la organización y la gestión de las aulas de apoyo CLAS de Castilla y León.
- Plantear propuestas de mejora para las aulas de apoyo CLAS de Castilla y León.
- Servir de referencia para futuras investigaciones personales y ajenas.

5. MARCO TEÓRICO

5.1. INCLUSIÓN EDUCATIVA

5.1.1. Definición

El término “inclusión” proviene del latín “*inclusio*”, que significa “acción y efecto de poner algo dentro”. La Real Academia Española (RAE) lo define como “acción y efecto de incluir”, que es “poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites”. En términos sociales, incluir a una persona comprende incorporarla en el conjunto de la población sin excluirla, segregarla ni menospreciarla.

La educación inclusiva es una necesidad en nuestra sociedad que se recoge en el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 de la Agenda 2030 como “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Es un desafío de los Derechos Humanos basado en un modelo de apoyos y de calidad de vida para garantizar la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, haciendo énfasis en los más vulnerables y fomentando valores de justicia, compromiso, responsabilidad, cooperación, tolerancia, ética y respeto (Elizondo, 2020). Se trata de una educación que no solo deja que todas las personas accedan a ella, sino que no deja que nadie se quede atrás.

Según Arnaiz (2004),

Hacer las escuelas más inclusivas requiere una nueva forma de concebir las dificultades de aprendizaje y de cuestionarse el significado de términos tales como diversidad, heterogeneidad y necesidades educativas especiales. (p. 14)

Por tanto, el término “inclusión educativa” es muy amplio, polivalente y complejo. Booth y Ainscow (2000) elaboraron en Reino Unido un “Index for Inclusion” o guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, un documento muy útil de autoevaluación para construir centros escolares inclusivos teniendo en cuenta tres dimensiones:

1. Crear culturas inclusivas.
2. Elaborar prácticas inclusivas.
3. Desarrollar prácticas inclusivas.

A continuación, analizaremos la inclusión desde el punto de vista social y legislativo para observar los avances que han ido surgiendo y que nos han llevado hasta el momento actual.

5.1.2. Breve recorrido histórico

Para llegar a lo que conocemos hoy en día como “escuela inclusiva” hemos pasado por otros tres modelos que definían el tratamiento que se daba a las personas con algún tipo de discapacidad (Ilustración 1).

Encontramos un modelo de exclusión en el que estas personas no tienen ningún derecho a la educación ni a la vida; un modelo de segregación o separación en el que se escolarizan en centros específicos diferentes a los ordinarios; un modelo de integración en el que están en el mismo centro, pero son tratadas fuera del aula; y un modelo de inclusión en el que se eliminan las barreras de acceso a la educación en centros ordinarios, los apoyos son dentro del aula y hay igualdad de oportunidades (García, 2017) (Elizondo, 2017).

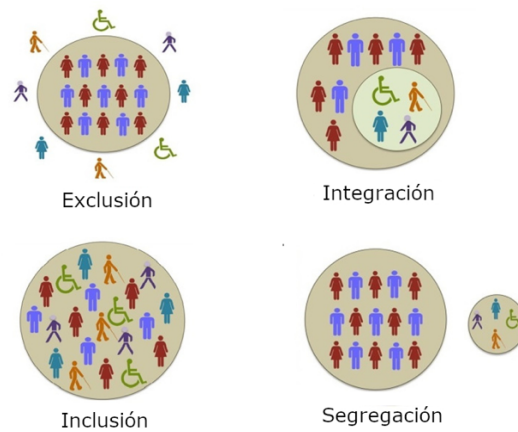


Ilustración 1. Cuatro modelos de tratamiento a las personas con discapacidad (plenainclusion.org, s.f.)

Las fuentes documentales nos han podido mostrar el tratamiento que se daba a las personas con discapacidad en las distintas culturas. En la Prehistoria eran víctimas de abandono durante los periodos de nomadismo, en el Antiguo Egipto había infanticidio, en la India eran arrojados al río Ganges y en ciudades como Atenas se les asesinaba. Algunas tribus de Malasia las consideraban personas sabias y otras de África Oriental las utilizaban para espantar a los demonios (Valencia, 2014). En la Edad Media estas personas eran consideradas locas o delincuentes (Castaño, 2009).

Pero el verdadero camino hacia la inclusión educativa la inicia la educación de personas con diversidad funcional con hitos importantes como la creación del Hospital dels Ignoscentes Folls e Orats en Valencia (1410), el primer hospital psiquiátrico del mundo, fundado por el mercenario fray Juan Gilberto Jofre (López, 2020).

Una obra que revolucionó la historia de la educación especial lo constituye el primer tratado de fonética, ortofonía y educación de personas sordas, publicado por el pedagogo Juan Pablo Bonet (1579-1633) en 1620 bajo el título de “*Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*”. Creó un método de enseñanza del lenguaje oral basado en la lectura labiofacial y en la simplificación del alfabeto con representación manual de los fonemas, lo que se denominó “alfabeto demostrativo” (Pérez, 2020).

Otro acontecimiento influyente en el ámbito de la educación especial fue el tratamiento a Víctor de l’Aveyron (1788-1828) en manos del médico Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838). Desde diciembre de 1800 se encargó de proporcionarle una educación basada en la estimulación sensorial e intelectual bajo un clima de confianza. Los métodos educativos utilizados por Itard serían utilizados posteriormente en la educación de niños sordomudos e influirían en el método Montessori (Vázquez, 2012).

Jean Itard persuadió a uno de sus compañeros de estudio, Édouard Séguin (1812-1880), para dedicarse a los niños con discapacidad intelectual. En 1839 creó en Francia la primera escuela para este tipo de niños y en 1846 publicó el tratado “*The Moral Treatment, Hygiene and Education of Idiots and Other Backward Children*”, traducido al español como “Tratamiento moral, higiene y educación de los idiotas y otros niños retardados”. En 1866 publicó “*Idiocy: and its Treatment by the Physiological Method*”, un libro en el que explicaba el método fisiológico que utilizaba en su escuela, basado en el desarrollo de la autonomía y la independencia, que también influiría en la pedagogía de María Montessori (Museo Pedagógico Colombiano, 2022).

Por otra parte, los psicólogos Alfred Binet (1857-1911) y Théodore Simon (1872-1961) colaboraron en la creación de la escala métrica de la inteligencia Binet-Simon en 1905, que sirvió de base para el desarrollo de numerosos tests de inteligencia y escalas como la de Stanford-Binet (Quintana, 2011).

Otros referentes importantes en el ámbito han sido la creación del Institut National des Jeunes Aveugles o Instituto Nacional para Ciegos Jóvenes (1785) en París, el primero del mundo para población ciega y las aportaciones de uno de sus estudiantes, Louis Braille (1809-1852), creador del sistema de lectoescritura braille (López, 2020) (Organización Nacional de Ciegos Españoles, s.f.).

En los siglos XVIII y XIX se crea la Escuela Real de Carlos IV para sordomudos, seguida de otra en Barcelona y una autorización para la escolarización de personas ciegas en el Colegio Nacional de Sordomudos (1835) (González, 2012).

No podemos continuar con el recorrido legislativo sin mencionar la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, en la que se establece el derecho a la educación.

La Ley de Instrucción Pública de 1857 o Ley Moyano es la primera que regula el sistema educativo español como sistema íntegro y en ella aparecen las primeras instrucciones para la educación obligatoria del alumnado con discapacidad sensorial (sordos y ciegos) en centros especiales. Unos años más tarde se construirán las primeras escuelas en Madrid y Barcelona para “anormales” (García, 2017).

En 1910 el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes crea el Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales para regular la protección y tutela de personas con discapacidad intelectual y sensorial. Esto hace que en 1914 el Ministro de Instrucción Pública firme un Real Decreto en el que una de las novedades consistía en la creación de una Escuela Especial que se denominó Instituto Central para la Educación de los Niños Anormales, fundada por el español Gonzalo Rodríguez Lafora (1886-1971). Se consideraba que a este instituto solo debían acceder aquellos “anormales” con posibilidades de aprendizaje y que los discapacitados más severos debían ser enviados a asilos de la Beneficencia (Del Cura, 2012).

Tras el Comité Internacional de expertos de la UNESCO de 1968 en Buitrago de Lozoya (Madrid) para analizar el estado de la educación española, se elabora en 1969 el documento “*El Libro Blanco: Educación en España. Bases para una política educativa*” para una futura reforma del sistema educativo que dará pie a la ley de 1970 (Cerdá e Iyanga, 2013).

La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) de 1970 regula por primera vez la educación especial en España, ya que hasta el momento tenía un carácter asistencial y marginal en centros no regulados. Esta ley establece la escolarización de “deficientes e inadaptados” graves en centros especiales y “deficientes leves” en centros ordinarios para prepararlos para su incorporación a la vida social y a un puesto de trabajo.

Es poco después de la LGE cuando María Warnock crea el Informe Warnock en Gran Bretaña, estableciendo que estos niños tenían que escolarizarse en el marco de la educación especial y rechazando la idea de dos escolarizaciones diferentes (ordinaria y especial). Esto se comienza a ver en España con la aprobación de la Ley de Integración Social de Minusválidos (LISMI) en 1982 (Cerdá e Iyanga, 2013). No obstante, en 1975 se constituye el Instituto Nacional de Educación Especial según el Decreto 1151/1975, de 23 de mayo, que promueve el avance de estos centros especiales.

Una escuela referente en términos de inclusión es el colegio concertado Ponce de León de Madrid, que nace en el año 1973 destinado a la población sorda. En 1983 autoriza la Formación Profesional (FP) para personas sordas y en 1994 la Educación Secundaria Obligatoria, en la que, por primera vez, se permite la escolarización de alumnos “ordinarios”. En este centro, todo el alumnado aprende Lengua de Signos Española (LSE) desde los 3 años y ofrece una escuela de padres para que lo aprendan también las familias.

Antes de continuar con el resto de las regulaciones legislativas, debemos destacar la creación de la Constitución española de 1978, en cuyo Artículo 49 dispone que:

Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos. (p. 11)

El Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de 1982 se reforma y completa con el Real Decreto sobre la nueva Ordenación de la Educación Especial de 1985, que establece un replanteamiento de la atención educativa con vistas a la total integración social de las personas con discapacidad. Determina que debían integrarse en las aulas ordinarias con apoyos individualizados a manos de profesorado especializado (maestros de Educación Especial y de Audición y Lenguaje, psicólogos y/o pedagogos, fisioterapeutas y auxiliares), siempre y cuando no fueran discapacidades graves y se recurriese a la escolarización en centros específicos. Con esto fueron progresivamente desapareciendo algunos centros de educación especial y estos niños se incorporaron a los centros ordinarios (Elizondo, 2020). Esto supuso un antes y un después, pero no garantizó una educación de calidad, ya que en los centros ordinarios el apoyo realmente se realizaba fuera del aula y en los momentos de inclusión no podían participar por tener material curricular diferente (Elizondo, 2017).

A mediados de los años 80 aparece en Estados Unidos el Movimiento REI (Regular Education Initiative) impulsado por Magdalena Will y representado por autores como Stainback y Stainback (1989) y Reynolds, Wang y Walberg (1987) con el objetivo de unir la educación ordinaria y especial. Ellos dan los primeros pasos hacia la escuela inclusiva (Cerdá e Iyanga, 2013).

Es en 1990, con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), cuando aparece el concepto de “necesidades educativas especiales” (NEE), con el que pasamos de una escuela segregacionista a una integradora bajo las pautas establecidas en el anterior Real

Decreto. Cuatro años más tarde se propone un marco de acción para mejorar la eficacia educativa de las escuelas en la Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, reconociendo la necesidad de una Escuela para Todos.

Las directrices para la atención a este tipo de alumnado se concretan más específicamente en el posterior Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (vigente hasta el 4 de noviembre de 2009, que fue derogado por el Real Decreto 1635/2009). En el Artículo 1 hace referencia a la diversidad más allá de la discapacidad. En el Artículo 19 se regula que el alumnado con discapacidad será evaluado psicopedagógicamente y escolarizado prioritariamente en centros ordinarios con las adaptaciones y apoyos necesarios.

Unos años más tarde, en 2002, se aprueba la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), que en su Capítulo VII hace referencia a la igualdad de oportunidades y a esta atención a los alumnos con NEE, pero pronto es derogada por la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, que es la primera que habla de la educación inclusiva como un principio. La LOE no solo trata a los ACNEE, sino en general a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE).

La educación inclusiva se convierte en un derecho fundamental a raíz de la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad que España firmó en 2006 y posteriormente se ve impulsada con la Declaración de Incheon y la Agenda 2030 que desarrollan diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (Villaescusa, 2022).

En 2013 se aprueba la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que aclara algunos principios, entre ellos el de equidad, igualdad de oportunidades y educación inclusiva. En Castilla y León esta ley se concreta en el Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. En el Capítulo III, Sección 2ª, Artículo 25 se establecen las medidas ordinarias de atención a la diversidad, entre las que se encuentran los agrupamientos flexibles, las alternativas metodológicas y las adaptaciones curriculares y en el Artículo 26 encontramos las medidas especializadas y extraordinarias como el apoyo dentro del aula (y excepcionalmente fuera de él), las modalidades de escolarización, las adaptaciones de accesibilidad y las adaptaciones curriculares significativas.

Actualmente está vigente la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Mantiene el enfoque en

una educación inclusiva, reconociéndola como un derecho. A los principios y fines de la educación se incluye el cumplimiento de los derechos de la infancia, la inclusión educativa y la aplicación de un nuevo elemento: el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

5.1.3. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El Diseño Universal (DU) es un concepto que surge en el ámbito arquitectónico de Estados Unidos en 1970 propulsado por Ronald L. Mace, que promovía el diseño y la construcción de edificios y espacios públicos adaptados a la variedad de condiciones de acceso y preferencias de las personas con o sin discapacidad, pudiendo ser esta temporal o permanente. Este movimiento no habla de personas discapacitadas, sino de entornos discapacitados, siendo estos aquellos que no están diseñados para todas las personas (Centro de Tecnología Especial Aplicada de Massachussets, 2011).

Estas aportaciones se tratan por primera vez en España en la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, que define los principios de “accesibilidad universal” y “diseño para todos”. El Observatorio de la Accesibilidad y Vida Independiente de la Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica expone que “la accesibilidad universal es imprescindible para el 10% de la población, necesaria para el 40% y confortable para el 100%”.

Es en 2013 cuando se introduce por primera vez el término de Diseño Universal en el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social (Alba, Sánchez y Zubilaga, 2014).

El Universal Design for Learning o Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) tiene su origen en 1984 gracias al Center for Applied Special Technology (CAST) o Centro de Tecnología Especial Aplicada de Massachussets, que tenía como objetivo el diseño de libros electrónicos para facilitar el acceso al aprendizaje a alumnos con discapacidad. David H. Rose y Anne Meyer, fundadores del CAST, diseñaron en 1990 un marco de aplicación del DUA basado en la neurociencia. Posteriormente descubrieron que las tecnologías no solo eran beneficiosas para alumnos con discapacidad, lo que los llevó a plantearse que tal vez el problema no estaba en el alumnado, sino en el material didáctico y las metodologías docentes, que eran demasiado rígidas para satisfacer las necesidades de todo el alumnado (Alba, Sánchez y Zubilaga, 2014).

Por tanto, el DUA es un enfoque didáctico que pretende reformular el sistema educativo aplicando los principios del DU a la educación, identificando barreras en el aprendizaje y facilitando propuestas arquitectónicas, organizativas y metodológicas inclusivas para todo el alumnado. Un currículo único genera barreras de aprendizaje a alumnos que presentan algún tipo de necesidad, lo que conlleva la realización de adaptaciones curriculares muy costosas y poco atractivas y funcionales para ellos (Alba, Sánchez y Zubilaga, 2014). El DUA propone la creación de un currículo inclusivo para todos partiendo de esta diversidad y basándose en las aportaciones de autores como Vigotsky, Bruner, Bandura, Novak o Gardner (Alba, 2019).

En definitiva, el DUA beneficia a todo el alumnado, independientemente de si tiene o no algún tipo de discapacidad, ya que cada persona aprende de una forma diferente y de esta manera puede elegir entre una variedad de opciones para acceder a los contenidos curriculares según su estilo de aprendizaje. Por ello, los docentes deben anticiparse a las necesidades de todo su alumnado para garantizar un aprendizaje de calidad (Cotán, 2018) y crear espacios de aprendizaje flexibles en los que la diversidad sea bienvenida (Alba, 2019).

De acuerdo con Villaescusa (2022), las barreras de aprendizaje que excluyen al alumnado con necesidades educativas no son estáticas, sino que pueden ir apareciendo otras, por lo que el proceso de inclusión debe estar siempre en constante revisión. Por tanto, debemos vigilar los contextos en los que nuestro alumnado se encuentra y cambiar nuestra perspectiva hacia la discapacidad para poder identificar las barreras que puedan surgir.

Se contempla por primera vez en España la aplicación del DUA en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, pero ya en 2008 apareció en la legislación de Estados Unidos con la Higher Education Opportunity Act (Ley de Oportunidades en Educación Superior) (Elizondo, 2020).

La neurociencia es el pilar en el que se fundamenta el DUA. Nuestro cerebro tiene una estructura modular, es decir, está organizado en regiones con redes neuronales específicas que se activan para procesar los diversos estímulos que nos llegan. Existen diferencias en estas regiones y las conexiones neuronales de cada persona, lo que provoca esta diversidad en los estilos de aprendizaje. Según estos estudios, Rose y Meyer (2002) explican la existencia de tres subredes neuronales especializadas en tareas con diferente configuración y funcionamiento dependiendo de la persona: la red de reconocimiento (el “qué” del

aprendizaje”), la red estratégica (el “cómo”) y la red afectiva (la implicación) (Alba, Sánchez y Zubilaga, 2014) (Ilustración 2).

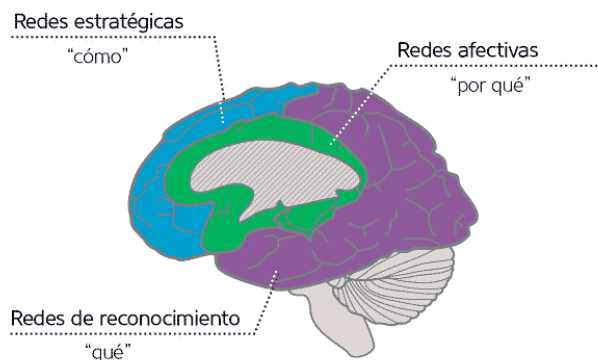


Ilustración 2. Subredes neuronales (CAST, 2018)

Para el CAST (2011), el DUA establece cuatro componentes interrelacionados que componen el currículo. Véase la siguiente tabla comparativa entre estos componentes en el currículo tradicional y el currículo DUA (Tabla 1).

	Currículo tradicional	Currículo DUA
Objetivos	Se centra en los contenidos y el rendimiento.	Basado en el desarrollo de aprendizajes expertos (aquellos en los que los estudiantes pueden convertirse) con expectativas individualizadas.
Métodos	Los métodos están preestablecidos independientemente de las condiciones.	Ofrecen una mayor variabilidad de métodos en base al contexto, los recursos y el clima del aula. Se centran en la monitorización del proceso de aprendizaje.
Materiales	Los materiales son iguales para todo el alumnado.	Destacan por su flexibilidad. Se ofrecen distintas alternativas con apoyos accesibles para poder adaptarse a los estilos de aprendizaje y promover el interés.
Evaluación	Los ítems e instrumentos son los mismos para todo el alumnado, generando barreras en el aprendizaje.	Reduce o elimina las barreras y mide el conocimiento, las habilidades y la implicación de cada alumno.

Tabla 1. Diferencias entre el currículo DUA y el currículo tradicional (elaboración propia)

A raíz de estas investigaciones, el CAST desarrolló en 2011 un marco de implementación del DUA en las aulas que consta de tres principios que hacen referencia a las tres subredes

neuronales, cuya aplicación se especifica en tres pautas de actuación y diversos puntos de verificación para cada una de ellas (Ilustración 3). Estas pautas pueden servir tanto para identificar las barreras existentes en el currículo actual como para desarrollar un nuevo currículo que atienda a las necesidades de todo el alumnado (CAST, 2011).



Ilustración 3. Principios y pautas del DUA (CAST, 2011)

Cabe destacar que el DUA no solo propone un enfoque inclusivo para elaborar el currículo de la manera más universal posible, sino que está abierto a las propuestas de todas aquellas personas interesadas que quieran colaborar en la concreción de estas pautas y principios a través de la campaña #UDLrising11 (Elizondo, 2022).

Si bien es cierto que el DUA es una propuesta transdisciplinar que garantiza esa calidad en la educación de todo el alumnado, esto implica una formación concreta y exhaustiva por parte de los docentes sobre campos de conocimiento como la neurociencia y la psicología cognitiva para llegar a comprender en su totalidad qué es y cómo puede realmente llevarse a la práctica (Elizondo, 2022).

Finalizamos este punto teórico sobre la inclusión educativa, que es el pilar fundamental de la investigación y se centra en la necesidad de crear comunidades educativas inclusivas que permitan al profesorado atender a las necesidades del alumnado. A continuación, nos

centraremos más específicamente en este alumnado que presenta necesidades de apoyo educativo: sus características, clasificación y modalidades de escolarización.

5.2. ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (ACNEE)

5.2.1. Definición y situación actual de los ACNEE, un subgrupo de los ACNEAE

El alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE) es aquel que, durante un periodo de su escolarización o durante toda ella, necesita apoyos y/o actuaciones específicas determinadas por una valoración psicopedagógica previa (y, si procede, de un dictamen de escolarización) o una evaluación de compensación educativa (Dirección General de Innovación y Equidad Educativa, 2017).

Según el Informe 2022 sobre el estado del sistema educativo del curso 2020-21 del Ministerio de Educación y Formación Profesional, el número de ACNEAE en el sistema educativo español ascendió al 9,3% del total.

Las directrices para dar el apoyo necesario a este tipo de alumnado las establece la LOE (2006) y sus posteriores Reales Decretos para cada etapa educativa. En Castilla y León se elaboraron en 2007 y 2008 una serie de Decretos para regular la actuación en las diferentes etapas educativas que se organizaron y agruparon en la Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil (EI), Educación Primaria (EP), Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.

La nueva LOMLOE (2020) clasifica a nivel estatal las necesidades del alumnado con NEAE en nueve grupos:

1. Necesidades Educativas Especiales (ACNEE).
2. Retraso madurativo.
3. Trastornos del Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación.
4. Trastornos de Atención o de Aprendizaje.
5. Desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje.
6. Situación de vulnerabilidad socioeducativa.
7. Altas capacidades intelectuales.

8. Incorporación tardía al sistema educativo.
9. Necesidades derivadas de condiciones personales o de historia personal.

A nivel autonómico nos encontramos a la espera de actualización de la base de datos del alumnado con NEAE bajo los nuevos criterios de la LOMLOE. Actualmente se clasifican en cinco grupos según la base de datos ATDI (Atención a la Diversidad), regulada por la Instrucción de 24 de agosto de 2017 de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa por la que se modifica la Instrucción de 9 julio de 2015 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León.

1. Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE).
2. Alumnado con Necesidades de Compensación Educativa (ANCE).
3. Altas capacidades intelectuales.
4. Dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento académico (DA/BRA).
5. Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

A partir de ahora nos centraremos más específicamente en el grupo 1.

La LOMLOE define en su Artículo 73 al alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE) como:

Aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo. (p. 122910)

De acuerdo con el Informe 2022 comentado previamente, un 2,8% del alumnado español era ACNEE. Además, el 83% de los ACNEE fueron escolarizados en centros ordinarios.

El informe también nos permite conocer la distribución porcentual de los ACNEE según el tipo de discapacidad y de escolarización. En concreto, el 29,2% de ACNEE escolarizados en centros ordinarios correspondía a alumnos con trastornos graves de la conducta o de la personalidad, el 26,5% a trastornos generalizados del desarrollo (TGD, una categoría desactualizada con respecto al DSM-V), el 24,9% a DI, el 6,8% a discapacidad física, el 4,8%

a discapacidad auditiva, el 3,5% a alumnado sin clasificar, el 2,5% a plurideficiencias y el 1,9% a discapacidad visual.

En el caso de nuestra comunidad autónoma, Castilla y León, cabe destacar que el 86,3% de ACNEE estaba escolarizado en centros ordinarios.

Si bien es cierto que estas son las estadísticas oficiales del Ministerio, debemos tener en cuenta que es probable que no todo el alumnado cuente con la evaluación y valoración individual necesaria para diagnosticarlo y clasificarlo según la ATDI, por lo que los datos pueden estar ligeramente sesgados.

5.2.2. Tipología

El alumnado con NEE se clasifica en diez tipologías según la Instrucción de 24 de agosto de 2017. A continuación, se exponen brevemente las características esenciales de cada una para conocer del tipo de alumnado al que nos referimos más concretamente (Tabla 2):

Tipología	Categoría	Características
Discapacidad física	Motóricos	Alteraciones del aparato locomotor.
	No motóricos	Pérdida en la funcionalidad de uno o varios sistemas corporales (Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica, s.f.).
Discapacidad intelectual (DI)	Leve	Limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual (razonamiento, planificación, abstracción, aprendizaje) y en la conducta adaptativa (comunicación, autonomía, socialización) (DSM-V, 2013). <ul style="list-style-type: none"> • Leve (CI entre 50-55 y 70). • Moderada (CI entre 35-45 y 50-55). • Grave (CI entre 20-25 y 35-45). • Profunda (CI inferior a 20-25).
	Moderado	
	Grave	
	Profundo	
Discapacidad auditiva	Hipoacusia media	Déficit o ausencia de audición (Junta de Andalucía, 2008). <ul style="list-style-type: none"> • Leve (pérdidas de 20-40 dB). • Media o moderada (pérdidas de 40-70 dB). • Severa (pérdidas de 70-90 dB). • Profunda (pérdidas mayores de 90 dB). • Total, cofosis o anacusia (pérdida total).
	Hipoacusia severa	
	Hipoacusia profunda	
	Cofosis	

Discapacidad visual	Deficiencia visual	Déficit o ausencia de visión.
	Ceguera	
Trastornos del Espectro Autista (TEA)	Trastorno autista	Déficit en la comunicación e interacción social, patrones restrictivos y repetitivos de comportamientos, intereses restringidos, inflexibilidad de pensamiento, estereotipias e hiper o hiporreactividad a estímulos sensoriales (DSM-V, 2013).
	Trastorno autista de alto funcionamiento	Trastorno autista con altas capacidades intelectuales.
	Trastorno desintegrativo infantil	Pérdida total o parcial del lenguaje, el movimiento, el control de esfínteres, el comportamiento adaptativo, el interés por el entorno y la reciprocidad social de manera progresiva o relativamente repentina (DSM-V, 2013).
	Trastorno generalizado del desarrollo no especificado	Trastorno autista de menor grado (DSM-V, 2013).
Otras discapacidades		
Retraso madurativo		Retraso temporal en la adquisición de aprendizajes vinculados a diversas áreas del desarrollo (Asociación Provincial de Autismo y otros trastornos del neurodesarrollo, s.f.).
Trastornos de comunicación y lenguaje muy significativos	Trastorno específico del lenguaje (TEL) / Disfasia	Déficit o alteración en el desarrollo de la comprensión y/o expresión del lenguaje (DSM-V, 2013).
	Afasia	Trastorno del lenguaje ocasionado por una lesión cerebral en una persona que previamente ha adquirido el lenguaje y que afecta a la fonética-fonología, la denominación, la comprensión y la lectoescritura (Manual MSD, 2021).

Trastornos graves de la personalidad (TGP)		Trastorno de la autopercepción y el comportamiento que afecta a la cognición, la afectividad, las relaciones interpersonales y el control de los impulsos (DSM-V, 2013).
Trastornos graves de conducta (TGC)		Patrones de comportamiento antisocial en los que no se respetan las reglas y normas sociales propias de la edad y se manifiestan en acciones como la agresión, la destrucción, el robo o el engaño (DSM-V, 2013).

Tabla 2. Tipología de alumnado con necesidades educativas especiales (elaboración propia)

5.2.3. Modalidades de escolarización en Castilla y León

La Consejería de Educación dictamina la escolarización preferente de los ACNEE en centros ordinarios o centros ordinarios preferentes si se requiere una atención más especializada. En el caso de la etapa de EI, deben estar escolarizados en centros ordinarios y solamente en casos excepcionales se podrá escolarizar a los del segundo ciclo en un centro o unidad de educación especial.

En las etapas de EP y ESO la escolarización en centros de educación especial solo se llevará a cabo si las necesidades son graves y permanentes, requieren unos apoyos intensivos con adaptaciones curriculares significativas en la mayoría de las materias y no pueden ser atendidas por falta de recursos (humanos o materiales) en los centros ordinarios.

Las ratios profesor/alumno en centros ordinarios públicos de EI, EP y ESO han sido actualizadas con la Orden EDU/43/2022, de 24 de enero, por la que se da publicidad al Acuerdo de 24 de enero de 2022, de mejoras en las condiciones laborales del personal docente de centros públicos de enseñanzas escolares de la Comunidad Autónoma de Castilla y León:

- 1 maestro de Pedagogía Terapéutica (PT) por cada 8 alumnos con NEE.
- 1 maestro de Audición y Lenguaje (AL) por cada 15 alumnos con NEE.

La Orden EDU/1152/2010 establece las siguientes ratios en el caso de centros públicos de educación especial (Tabla 3):

		Educación Básica Obligatoria	Transición a la Vida Adulta (TVA)
DI	Profesor tutor	1 / 6-8	1 / 6-8
	Maestro de AL	1 / 20-25	1 / 45-50
Pluridiscapacidad	Profesor tutor	1 / 4-6	1 / 4-6
	Maestro de AL	1 / 15-20	1 / 25-30
TGD y TGP	Profesor tutor	1 / 3-5	1 / 3-5
	Maestro de AL	1 / 15-20	1 / 20-25

Tabla 3. Ratios profesor/alumno en centros públicos de educación especial (elaboración propia)

En los centros educativos de Castilla y León el alumnado con NEE es evaluado por el Departamento de Orientación, que elabora un Dictamen de Escolarización si procede por el cual se propone la escolarización del alumno en alguna de las siguientes modalidades:

- a) **Centro ordinario sin apoyos.** En el caso de alumnado que no precise de ellos para su aprendizaje y desarrollo personal.
- b) **Centro ordinario con apoyos** a cargo de los maestros especialistas de PT y/o AL.
- c) **Centro ordinario con apoyo CLAS.** En el apartado 3 veremos con mayor extensión las características de este tipo de escolarización.
- d) **Centro ordinario preferente.** Son centros ordinarios con preferencia de escolarización de alumnado con cierto tipo de discapacidad.
- e) **Centro ordinario con unidad de educación especial.** La Consejería de Educación puede habilitar la creación de unidades de educación especial con carácter sustitutorio de los centros de educación especial y con su mismo funcionamiento. En ellas se puede cursar la Educación Básica Obligatoria y, posteriormente, enseñanzas de autonomía personal e integración sociolaboral que duren 2 años, pudiéndose ampliar a 3. Se puede permanecer en estas aulas hasta los 21 años.
- f) **Centro de educación especial.** Tienen la misma organización y funcionamiento que las unidades de educación especial de los centros ordinarios.
- g) **Escolarización combinada.** Consiste en la escolarización de manera simultánea en dos centros, debiendo ser obligatoriamente uno de ellos de educación especial o una unidad de educación especial de un centro ordinario. Habitualmente se toma como una medida temporal o de transición.

El estudio de este punto que concluye es también muy relevante, ya que la presente investigación se centra, como veremos más adelante, en las percepciones y experiencias de

los maestros de AL acerca de una modalidad de escolarización de ACNEE concreta que es bastante reciente, pues nació como un proyecto experimental: las aulas de apoyo CLAS.

5.3. AULAS DE APOYO A LA COMUNICACIÓN, LENGUAJE, AUTONOMÍA Y SOCIALIZACIÓN (CLAS)

5.3.1. Definición

Las aulas de apoyo a la Comunicación, Lenguaje, Autonomía y Socialización (CLAS) son unas aulas de carácter experimental dirigidas a alumnos a partir de 3 años escolarizados en centros ordinarios y públicos de Castilla y León que presenten alteraciones en dichas áreas.

La línea estratégica 1 del II Plan de Atención a la Diversidad 2017-2022 pretende la “promoción de la cultura inclusiva en los centros educativos”, que se concreta en cinco objetivos específicos. El segundo de ellos es “impulsar la orientación de los centros educativos hacia un modelo inclusivo” y, para ello, una de las actuaciones que propone es la habilitación de “apoyos de comunicación y lenguaje” para el alumnado con TEA, afasias o TEL gravemente afectados.

Las aulas de apoyo CLAS nacen en Castilla y León tomando como modelo el proyecto de la Comunidad Valenciana, pionera en esta modalidad. En el Decreto 39/1998, de 31 de marzo, del Gobierno Valenciano, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales se crean las denominadas “Aulas de Comunicación y Lenguaje” (CyL), que comenzaron a funcionar por primera vez en el curso académico 2004-2005. Entre sus principios (especificados en las Instrucciones de la Dirección General de Ordenación y Centros docentes, de 10 de mayo de 2012) están el desarrollo personal y la integración sociolaboral de los alumnos (Martínez, Porto y Garrido, 2019).

Estas aulas en Castilla y León no cuentan con un Decreto u Orden autonómica que las regule, pero sí aparecen en la Instrucción de 31 de agosto de 2021 de la Dirección General de Formación Profesional, Régimen Especial y Equidad Educativa de la Consejería de Educación, sobre la organización y funcionamiento de diversas medidas relativas a equidad y orientación educativa para el curso 2021-2022.

En dicha instrucción se definen las aulas de apoyo CLAS como apoyos específicos de carácter temporal y flexible para alumnado de centros ordinarios que presenta NEE derivadas de TEA (dada su alta incidencia en la población) o Trastornos de Comunicación y Lenguaje con un desfase curricular de al menos dos cursos respecto al nivel curricular por edad. Este

alumnado está escolarizado en un aula ordinaria de referencia donde recibe apoyo y acude durante ciertas horas lectivas a un aula de apoyo CLAS con una ratio máxima de 5 alumnos. Los especialistas de PT y AL son los encargados de proporcionar ese apoyo, bajo la organización del equipo directivo y los servicios de orientación y la supervisión de la Inspección Educativa. También se establece que para asignar un Auxiliar Técnico Educativo (ATE) deberá haber alumnado con graves déficits de autonomía o de movilidad por discapacidad física motórica o pluridiscapacidad, necesidad de cambios posturales continuados que no puede realizar por sí mismo y/o carencias en el control de esfínteres.

Finalmente, la instrucción determina la organización y gestión de determinadas actuaciones con el alumnado beneficiario de este tipo de apoyo, como el Servicio de Interpretación de Lengua de Signos (ILSE), los Servicios de Orientación Educativa, los criterios de uso y petición de emisoras FM, orientaciones para el convenio con la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) de atención al alumnado con discapacidad visual y el procedimiento a seguir con alumnado con necesidades sanitarias o sociosanitarias.

Se establecen dos modalidades de escolarización siguiendo el modelo valenciano (Martínez, Porto y Garrido, 2019):

- Modalidad A: el alumno permanece en el aula de apoyo durante el 40% o más del horario escolar. El resto del tiempo se encuentra en su aula ordinaria de referencia en momentos de inclusión junto con un maestro de apoyo.
- Modalidad B: el alumno permanece en el aula de referencia ordinaria como mínimo un 60% del horario escolar.

La Federación de Autismo de Castilla y León elaboró en 2021 un estudio descriptivo de la situación del alumnado con TEA. En España en el curso 2018-2019 había alrededor de 49.426 alumnos con diagnóstico de TGD (categoría aceptada hasta el DSM-V en el que se comienza a utilizar TEA), lo que supone un 0,6% del total. En Castilla y León en el curso 2019-2020 eran 1.243 los alumnos con TEA (un 0,36% del total y un 15% del alumnado con NEE), habiendo aumentado el número de diagnósticos de TEA en los cinco años previos en un 62% a un ritmo aproximado de un 13% más de diagnósticos anuales.

El TEA es un espectro muy amplio y heterogéneo y en ocasiones se dificulta su diagnóstico, pero dado que a nivel internacional el alumnado con TEA supone al menos un 1% de la población, se puede estimar que el porcentaje en nuestro país y comunidad autónoma puede

ser en realidad más elevado de lo que las bases oficiales nos dicen (Federación de Autismo de Castilla y León, 2021).

El alumnado de las aulas de apoyo CLAS presenta ciertas características o necesidades más o menos genéricas (Perpiñán, 2019):

- Su estilo de aprendizaje es diferente al de los alumnos normotípicos.
- Hay una gran variabilidad en cuanto a sus capacidades: algunos pueden presentar altas capacidades intelectuales, otros acceden al currículo ordinario y otros requieren adaptaciones curriculares individualizadas.
- Necesitan una metodología concreta y adaptada a sus alteraciones de las funciones ejecutivas y a sus dificultades de comunicación y lenguaje (en ocasiones, precisan de la aplicación de un sistema aumentativo y/o alternativo de comunicación).
- Se necesitan materiales de anticipación y planificación para responder a las necesidades derivadas de la rigidez e inflexibilidad de pensamiento.
- Hay que determinar medidas de regulación de conducta, ya que en ocasiones presentan dificultades de comprensión del entorno que derivan en problemas en la interacción social y la conducta.
- Tienen un alto grado de vulnerabilidad, es decir, son poco autónomos y necesitan una atención constante.
- En numerosas ocasiones presentan problemas de salud como convulsiones o hipoglucemias y necesitan tomar fármacos, lo que en los centros educativos debe tenerse siempre presente para poder actuar en casos de emergencia.

Cabe destacar además que las escuelas en este proceso de implantación y desarrollo de los apoyos CLAS se encuentran con algunas barreras que dificultan la respuesta que dan a su alumnado (Perpiñán, 2019):

- Es complicado comprender las demandas, necesidades, inseguridades y preferencias de cada alumno.
- Las ratios son elevadas, es decir, hay un número de alumnos elevado para las posibilidades del maestro.
- Se necesitan más recursos y una mayor formación en metodologías inclusivas y de intervención.

- El profesorado teme a lo desconocido y su comportamiento suele ser algo inflexible, debiendo modificarlo para adaptarse y responder adecuadamente a las conductas del alumnado (ecolalias, estereotipias, inflexibilidad de pensamiento, etc.).
- Afrontar los problemas de conducta genera la necesidad de una atención más individualizada de la que el profesor puede dar teniendo en cuenta que hay más alumnos a quienes atender. Además, puede haber un rechazo por parte de las familias de alumnos sin NEE debido a estos problemas de conducta.
- En ocasiones, en las familias del alumnado con NEE el proceso de aceptación de la discapacidad puede dificultar la relación con el maestro.
- Hay un aumento en las responsabilidades del tutor del aula ordinaria de referencia, ya que es quien debe elaborar adaptaciones curriculares, entre otras actuaciones.
- Se necesita una atención más específica en situaciones extraordinarias como las excursiones y fiestas, que ocasionan ansiedad en el niño al modificar sus rutinas preestablecidas.
- La implantación de este tipo de aulas genera un sistema complejo de interrelación, coordinación y colaboración entre la Administración educativa, el equipo directivo, el equipo de orientación, el equipo docente, las familias y las unidades de apoyo externo como las asociaciones o los gabinetes logopédicos.

5.3.2. Las propuestas del resto de España

A continuación, se presentan brevemente y por orden cronológico las propuestas similares a las aulas de apoyo CLAS que podemos encontrar en el resto de comunidades autónomas (Ilustración 4), a excepción de las aulas CyL de Valencia, que ya se han comentado previamente, y de aquellas en las que no se ha encontrado una regulación legislativa. En este estudio no se han incluido las unidades de educación especial en centros ordinarios ni los centros preferentes, puesto que no son aulas específicas e inclusivas de apoyo al alumnado con NEE.

Asimismo, cabe destacar que la mayoría de los Decretos, Órdenes y Resoluciones utilizan el término TGD para referirse al TEA por ser anteriores a la publicación del DSM-V.

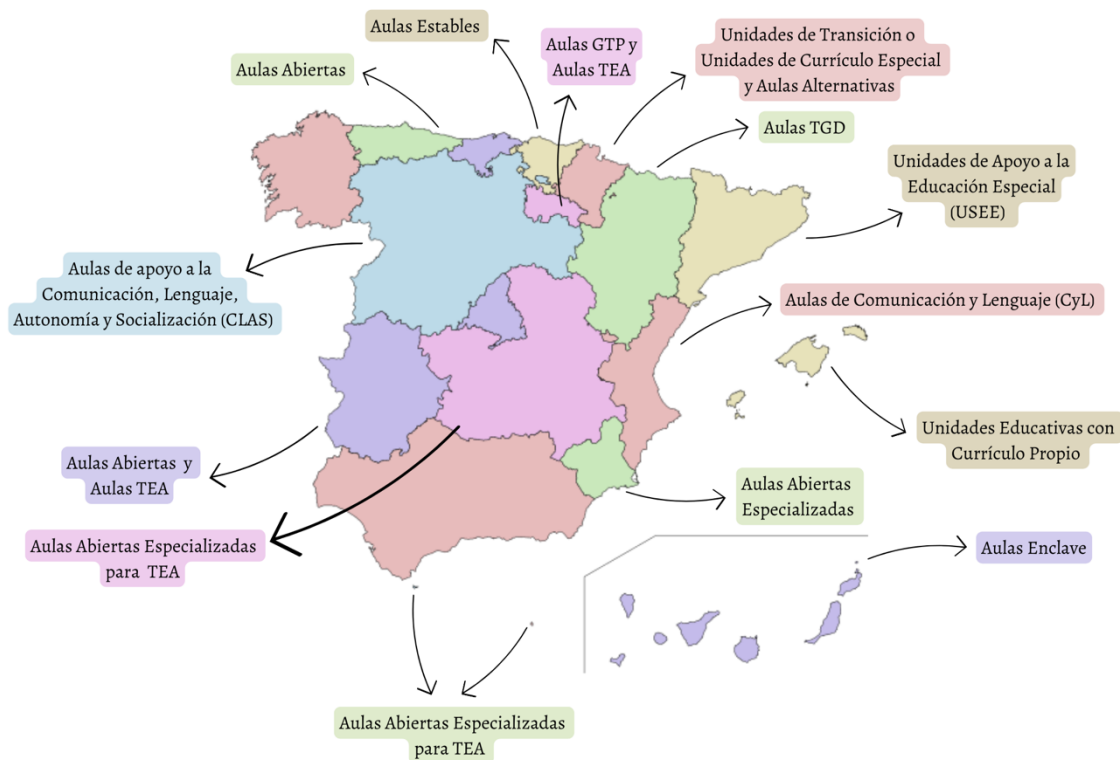


Ilustración 4. Denominación de las aulas inclusivas según la comunidad autónoma (elaboración propia)

En primer lugar, en el País Vasco surgen en 1982 con el Plan de Educación Especial del Gobierno Vasco las “Aulas Estables” reguladas por el Decreto 118/1998 y la Orden de 30 de julio de 1998. Están destinadas a alumnado con DI grave y TEA de EP y ESO (excepcionalmente de EI) hasta los 16 años. La ratio está en 4-5 alumnos, que están escolarizados en un aula ordinaria de referencia donde pasan la mayor parte del horario lectivo. Además, estas aulas están dotadas de un especialista en PT y un auxiliar de Educación Especial. Para alumnado mayor de 16 años se pueden crear, siguiendo el modelo de estas aulas, las “Aulas de Aprendizaje de Tareas”.

En Aragón se establece la Orden de 25 de junio de 2001, que regula la atención al alumnado con NEE derivadas de discapacidad física, intelectual o sensorial o de altas capacidades intelectuales y determina que pueden crearse aulas para alumnos con TGD sin DI de carácter transitorio en la etapa de EP y excepcionalmente aulas para alumnos con trastornos graves de atención y conducta.

Navarra regula en la Orden Foral 93/2008 las “Unidades de Transición” o “Unidades de Currículo Especial” para 3-5 alumnos con DI leve o media hasta los 21 años. En esta comunidad existe la modalidad de “Aulas Alternativas” en zonas rurales para acercar esta modalidad de escolarización a estos entornos.

Las Islas Baleares denominan a estas aulas “Unidades Educativas con Currículo Propio” según la Orden de 29 de enero de 2009 como una modalidad destinada al alumnado de hasta 18 años con NEE asociadas a DI con o sin trastorno de personalidad, TGD, discapacidad física o plurideficiencias. En ellas puede haber hasta 7 alumnos, pudiendo disminuirse la cantidad si algún alumno tiene necesidades asociadas a TEA, discapacidad física o trastorno de la personalidad.

En Murcia se definen las “Aulas Abiertas Especializadas” en el Decreto 359/2009 y la Orden de 24 de mayo de 2010, que pueden ser genéricas o preferentes y están destinadas a alumnos con NEE derivadas de TEA, DI severa y pluridiscapacidad (DI asociada a discapacidad auditiva severa o profunda, discapacidad física o alteraciones graves de comunicación). El maestro tutor es el especialista en PT. En el caso de aulas de discapacidad auditiva el tutor es el maestro de PT o AL con conocimientos en LSE acreditados. La edad límite es 12 años, aunque puede prolongarse a los 16 y en el caso de las aulas implantadas en IES hasta los 18 años. La ratio está en 6 alumnos como máximo en el primer ciclo de EI, 3-5 en el segundo ciclo y 4-5 en EP, ESO y TVA. El horario lectivo de estas aulas es, con carácter general, de 25 horas semanales.

Cataluña ofrece diferentes tipos de aulas cuyas características se encuentran en la Resolución de 12 de enero de 2010. Las únicas destinadas a alumnado con NEE son las “Unidades de Apoyo a la Educación Especial” (USEE) para 4-8 alumnos con déficits de autonomía por discapacidad física motórica, DI severa o trastornos graves del desarrollo y la conducta, pudiendo elegir entre la escolarización equivalente, una escolarización total en USEE o una modalidad organizativa más flexible. Los alumnos realizan actividades individuales, grupales o de centro y los encargados son dos psicopedagogos y un educador social.

En las Islas Canarias se denominan “Aulas Enclave” y están reguladas por el Decreto 104/2010 para alumnado con NEE de hasta 21 años. Tienen un carácter revisable y la ratio es de 3-4 alumnos en casos graves, 4-5 para alumnos con déficits de autonomía personal y 6-8 en casos de autonomía suficiente.

En Extremadura las “Aulas Abiertas” son reguladas por la Orden de 6 de julio de 2012 y están destinadas a alumnado con NEE derivadas de DI o física severa, alteraciones graves de la comunicación, TEA y pluridiscapacidad. Pueden ser generales o preferentes. Permiten escolarización hasta los 14 años en centros de EI y EP y excepcionalmente hasta los 16 en zonas rurales. En la ESO la edad límite está en los 18 años. La ratio oscila entre 3-6 alumnos

y el horario consta de 25 horas semanales en Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) y 30 en Institutos de Educación Secundaria (IES). Además, cada centro puede disponer de hasta 2 Aulas Abiertas en CEIP y hasta 3 en centros privados concertados que impartan desde EI hasta ESO.

En La Rioja encontramos dos tipos de aulas. Las primeras, las “Aulas GTP” aparecen en 2013 y están reguladas por la Resolución de 8 de julio de 2020. Están destinadas a alumnado con NEE derivadas de TGP en EP, ESO y TVA (excepcionalmente para el tercer curso del segundo ciclo de EI). La ratio está en 5 alumnos por aula, pudiéndose ampliar a 6. El equipo docente lo compone un maestro o profesor generalista, un especialista en PT o un técnico en formación profesional y un ATE.

Las denominadas “Aulas TEA” son más tardías, pero se comentan a continuación por pertenecer también a La Rioja. Estas nacen con la Resolución de 17 de junio de 2018 y actualmente están reguladas por la Resolución de 20 de mayo de 2022 para un mínimo de 4 y un máximo de 7 alumnos (pudiendo disminuirse excepcionalmente a 3 o ampliarse a 8) con NEE asociadas a TEA del segundo ciclo de EI y EP. El coordinador del aula es un especialista en PT y también cuentan con un especialista en AL y un ATE. La denominación se mantiene hasta el curso vigente, pasando a ser “espacios inclusivos para alumnado con necesidades educativas especiales asociadas al espectro autista” en el curso 2023-2024.

En Castilla-La Mancha se crean con la Orden de 16 de enero de 2014 las “Aulas Abiertas Especializadas para Alumnado con TEA”. En ellas puede haber entre 4-6 alumnos de EI y EP o 4-7 de ESO. El maestro de AL dedica la totalidad del horario al aula y se prioriza que los alumnos pasen la mayor parte del horario en su aula ordinaria de referencia.

En Ceuta y Melilla también se denominan “Aulas Abiertas Especializadas para Alumnado con TEA” y están reguladas por la Resolución de 30 de junio de 2016. La ratio se establece en 6 alumnos en EI y EP y el maestro de AL también dedica su horario completo y se prioriza que pasen la mayor parte de las horas lectivas en su aula ordinaria. En estos casos, el centro y el aula usan un sistema de estructuración ambiental con claves visuales.

En Asturias aparecen en el curso académico 2016-2017 y es la Resolución de 19 de septiembre de 2022 la que aprueba el funcionamiento de las “Aulas Abiertas” del curso 2022-2023 para alumnado con NEE asociadas a TEA y déficits en la comunicación. La ratio está en 3-5 alumnos (excepcionalmente menos de 3 o hasta 6). Para realizar los apoyos se autoriza una plaza y media para especialistas en PT y otra plaza y media para especialistas en AL, de

manera que puedan cubrir todas las necesidades del alumno en el aula de apoyo y el aula ordinaria de referencia. Se prioriza que el alumnado pase el mayor tiempo posible en el aula ordinaria, en la que de manera progresiva se pretende su incorporación total.

5.3.3. El maestro de Audición y Lenguaje en la atención a las necesidades educativas especiales y las aulas de apoyo CLAS

Tal como se ha comentado en el apartado 1.2., la figura del maestro de AL se incorpora al sistema educativo español con el Real Decreto sobre la nueva Ordenación de la Educación Especial de 1985. Sus funciones determinan la relación tan importante que existe con el alumnado con NEE que venimos comentando hasta ahora. No obstante, aún no hay una regulación legislativa estatal ni autonómica para las funciones de este especialista. Numerosos autores han establecido sus funciones en base a sus investigaciones y experiencias personales, pero aún no se han recogido en un documento que las acredite profesionalmente.

Podemos decir que las funciones del maestro de AL son las siguientes (Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía, 2009):

- Participar en la valoración y detección de las necesidades del alumnado en relación con la comunicación y el lenguaje.
- Elaborar planes de prevención de trastornos de la articulación, el lenguaje y la comunicación.
- Realizar intervenciones de apoyo a la comunicación y al lenguaje.
- Colaborar con el maestro tutor en la elaboración de las adaptaciones curriculares individualizadas.
- Coordinarse con el resto del profesorado en la toma de decisiones para la intervención con el alumnado que lo necesite.
- Proporcionar información, materiales y pautas de intervención al resto de profesorado y a los familiares o tutores legales.
- Realizar un seguimiento del alumnado al que atiende.

Aunque el maestro de AL tenga una función tan valiosa en nuestro sistema educativo y más concretamente en la atención a la diversidad, se encuentra con algunas barreras que dificultan su actuación.

La primera de ellas, comentada anteriormente, es la falta de regulación legislativa de sus funciones. Es necesario que a nivel legislativo se establezcan unas funciones determinadas para evitar una sobrecarga de responsabilidades que excedan de sus posibilidades.

En segundo lugar, la gran cantidad de profesorado en régimen de interinidad. Un maestro interino es aquel que desempeña las funciones de AL durante un tiempo determinado en sustitución de otro maestro. Estas condiciones de trabajo dificultan la actuación con alumnado con NEE, más aún con alumnado con diagnóstico de TEA en los que una característica muy recurrente es la inflexibilidad de pensamiento y la necesidad de anticipar y planificar rutinas muy estructuradas. Este tipo de alumnos no suelen acoger con facilidad estos cambios bruscos en su figura de referencia y su actitud y comportamiento puede ser disruptivo ante el nuevo maestro, lo que dificulta la intervención. Además, no podemos olvidar que el TEA es un espectro muy amplio en el cual no encontramos dos casos idénticos, por lo que un maestro interino que desempeñe su papel durante pocos días o semanas puede no llegar a conocer y comprender por completo el caso ante el que se encuentra para adecuar correctamente su intervención.

Por último, la necesidad de itinerar en muchas ocasiones para conseguir una plaza completa. En muchos casos el especialista en AL trabaja a media jornada por insuficiencia de alumnos que cumplan las condiciones determinadas para obtener su apoyo, a pesar de que son muchos los alumnos a los que su trabajo de prevención o actuación les sería de gran utilidad.

Todas estas situaciones afectan a la relación del maestro de AL con las aulas de apoyo CLAS, dada la carga de trabajo que suponen, que es aún mayor si necesita itinerar con otros centros en los que trabaje como especialista ordinario o especialista de otra aula de apoyo CLAS.

5.3.4. Métodos de intervención en las aulas de apoyo CLAS

Dado que estas aulas están destinadas, en su mayoría, a alumnos con diagnóstico de TEA, vamos a explicar brevemente seis metodologías que suelen utilizarse con este tipo de alumnado, siempre teniendo en cuenta que el espectro es muy amplio y variable y que la aplicación de una u otra va a depender principalmente de las características del sujeto en cuestión:

1. **ABA (Applied Behavior Analysis / Discrete Trial Training), Modelo Lovaas, Ensayo Discreto o Análisis de Conducta Aplicada.** Se trata de un modelo descrito por Skinner en los años 30. Se estructura en tres fases: un antecedente (estímulo), un comportamiento resultante (respuesta o falta de respuesta) y una consecuencia (que puede ser un refuerzo positivo o no haber respuesta). Este método

- ayuda a las personas con TEA a desarrollar habilidades lingüísticas, comunicativas, de contacto visual, de imitación y de comprensión, entre otras (PANAACEA, s.f.).
2. **TEACCH (Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children) o Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas Asociados de Comunicación.** Es una metodología creada por el doctor Eric Schopler en los 70 cuyo pilar es la enseñanza estructurada. Se basa en adaptar el tiempo (tareas cortas), el espacio (organizado y estructurado en rincones) y el sistema de trabajo (rutinas flexibles con materiales adaptados y organizados según el rincón o el nivel de dificultad) utilizando apoyos visuales que permitan al alumno anticipar y estructurar las tareas (Asociación Navarra de Autismo, 2016).
 3. **ESDM (Early Start Denver Model) o Modelo Denver de Atención Temprana para Niños Pequeños con Autismo.** Es un modelo diseñado por Sally Rogers y Geraldine Darson para niños con TEA de 12-48 meses que se basa en el juego para desarrollar distintas habilidades lingüísticas, sociales y cognitivas desde los intereses personales. Utiliza el enfoque del método ABA. Puede ser utilizado en casa por las familias y determina que el lenguaje y la comunicación se aprenden y desarrollan bajo una relación afectiva positiva (Autism Speaks, s.f.).
 4. **Modelo DIRFloortime® (Development/Individual-Difference/Relationship-Based), Desarrollo/Diferencias Individuales/Basado en las Relaciones o Juego Circular.** La técnica Floortime pertenece al modelo DIR que Stanley Greenspan y Serena Wieder crearon en los 80 con la intención de ayudar al niño con TEA en la regulación y gestión emocional, la construcción de relaciones sociales, la resolución de problemas, la percepción sensorial y la adquisición de habilidades básicas. Floortime consiste en estimular el desarrollo del niño mediante el juego espontáneo basándose en sus intereses y emociones (Internacional Council on Development and Learning, s.f.).
 5. **Método SAAC (Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación).** Está basado en sistemas comunicativos no verbales que sirven para complementar o sustituir el lenguaje oral. Según Lloyd y Karlan (1984) y Carmen Basil (1989), existen dos tipos de SAAC: sin ayuda (ej.: LSE, comunicación total de B. Schaeffer, hablas signadas y lenguajes codificados gestuales) y con ayuda (ej.: ayudas tecnológicas, sistemas pictográficos y sistemas logográficos).

6. **Modelo SCERTS (Social Communication, Emotional Regulation and Transactional Support) o Comunicación Social/Regulación Emocional/Apoyo Transaccional.** Es un modelo elaborado por Barry Prizant, Am Wetherby, Emily Rubin y Amy Laurent que proporciona directrices para ser un comunicador social competente y evitar problemas conductuales y antisociales y puede incorporar prácticas de otros métodos como ABA, TEACCH o DIR. También da herramientas a las familias para afrontar la crianza de un niño con TEA y es útil para sujetos no vocálicos o de edad avanzada (Prizant, 2015).

Estas metodologías requieren un alto nivel de conocimientos y destrezas que el especialista de AL debe poseer para que su puesta en práctica sea lo más beneficiosa posible. Esta es una de las dificultades a las que se enfrenta el maestro, ya que no todos los alumnos requieren una misma metodología y hay que disponer de estrategias variadas para poder atender a las necesidades individuales.

Aquí concluye el marco teórico de este Trabajo de Fin de Grado, en el que se ha recogido la base teórica que sustenta la investigación realizada. A continuación, veremos cómo se ha desarrollado esta investigación.

6. ESTUDIO SOBRE LAS PERSPECTIVAS DE LOS MAESTROS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE DE CASTILLA Y LEÓN ACERCA DE LAS AULAS DE APOYO CLAS

6.1. METODOLOGÍA

Para el desarrollo de este Trabajo de Fin de Grado se ha propuesto la realización de una investigación o estudio sobre las perspectivas de los maestros de Audición y Lenguaje de Castilla y León acerca de las aulas de apoyo CLAS. Para llevarlo a cabo, se ha elaborado un cuestionario en Google Forms ([Anexo 1](#)) que se ha difundido entre los colegios públicos de Castilla y León a través de tres vías: correos electrónicos a estos centros y a la Asociación de Maestros de Audición y Lenguaje de Castilla y León (AMALCYL) y contactos en el ámbito educativo. El periodo de obtención de respuestas duró dos semanas, desde el 10 al 23 de abril de 2023.

El cuestionario es muy breve, ya que cuenta con únicamente cinco preguntas para cada grupo de estudio (exceptuando las preguntas de clasificación de las respuestas). Esto quiere decir que las preguntas se han distribuido en dos secciones:

- Grupo A: maestros que trabajan o han trabajado en un aula de apoyo CLAS.
- Grupo B: maestros que nunca han trabajado en un aula de apoyo CLAS.

Este estudio pertenece al modelo observacional, ya que consta de variables que el investigador no puede controlar. Dentro de este modelo, es de tipo descriptivo porque se describen las respuestas obtenidas sin modificar las variables ni interactuar con los sujetos de investigación. También es un estudio transversal retrospectivo, es decir, se estudian las respuestas de un grupo de personas en un momento concreto del tiempo (la actualidad) sobre vivencias de su pasado (lo que han hecho y lo que han pensado con anterioridad al cuestionario).

Se trata de un estudio de tipo mixto, que implica la integración de variables tanto cualitativas como cuantitativas. Las variables cualitativas se valoran mediante las experiencias que las personas nos muestran con sus respuestas, ya que no pueden medirse numéricamente. En su mayoría son nominales dicotómicas (dos valores) o politómicas (más de dos valores). En

cuanto a las variables cuantitativas, se ha elaborado una escala Likert sobre 10 como estrategia en el cuestionario para graduar las respuestas.

Se han recogido un total de 65 respuestas válidas, aunque se han obtenido otras pertenecientes únicamente a maestros de Educación Infantil o de Pedagogía Terapéutica que, por tanto, no se han podido incluir en este estudio.

Las hipótesis que se plantean para aceptar o rechazar en función de los resultados obtenidos son:

1. Las aulas de apoyo CLAS son un recurso que tiene un impacto positivo en la evolución del alumnado con NEE.
2. Los maestros de Audición y Lenguaje de Castilla y León, antes de comenzar a trabajar en un aula de apoyo CLAS, tienen sentimientos negativos de agobio, miedo y preocupación.
3. El profesorado especialista encargado de las aulas de apoyo CLAS necesita una formación más específica.

6.2. ANÁLISIS DE RESULTADOS

6.2.1. Análisis de la muestra

Para clasificar las respuestas se planteó un primer bloque de preguntas generales que todos debían responder. A continuación, se comentan brevemente las características de las 65 personas que participaron en la investigación.

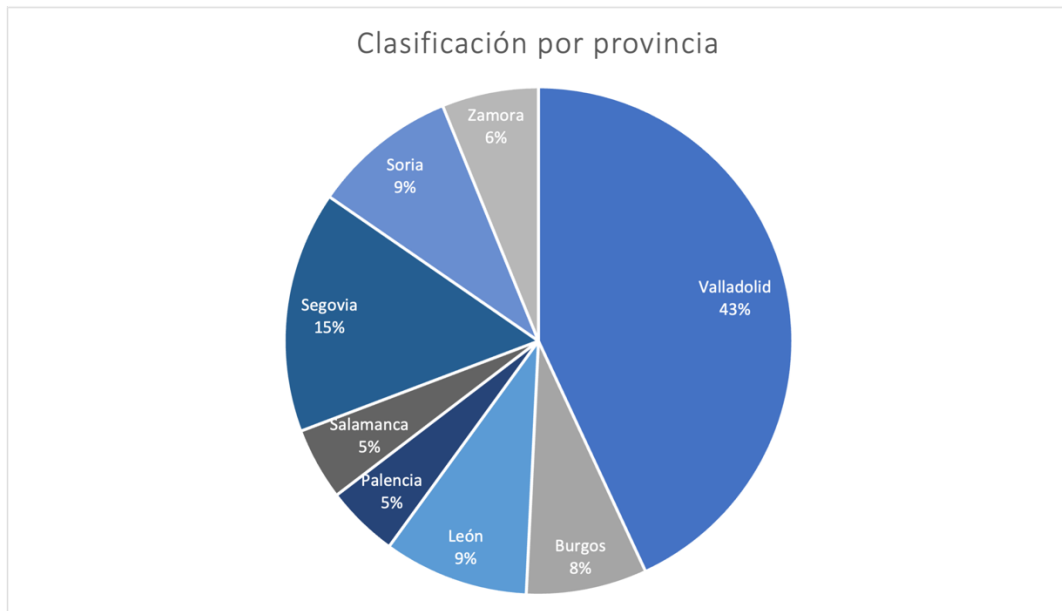
Este estudio está dirigido a maestros de Audición y Lenguaje, por lo que el 100% de la muestra es maestro de Educación Primaria con esa especialidad. Analizando los datos obtenidos (Gráfica 1) podemos observar que la mayoría de las respuestas pertenecen a maestros de Audición y Lenguaje o que tienen doble especialidad con Pedagogía Terapéutica. También encontramos otras combinaciones con doble, triple, cuádruple e incluso quíntuple especialidad.



Gráfica 1. Clasificación por especialidad (elaboración propia)

AL = Audición y Lenguaje; PT = Pedagogía Terapéutica; EF = Educación Física; EM = Educación Musical; LEI = Lengua Extranjera: Inglés; EI = Educación Infantil

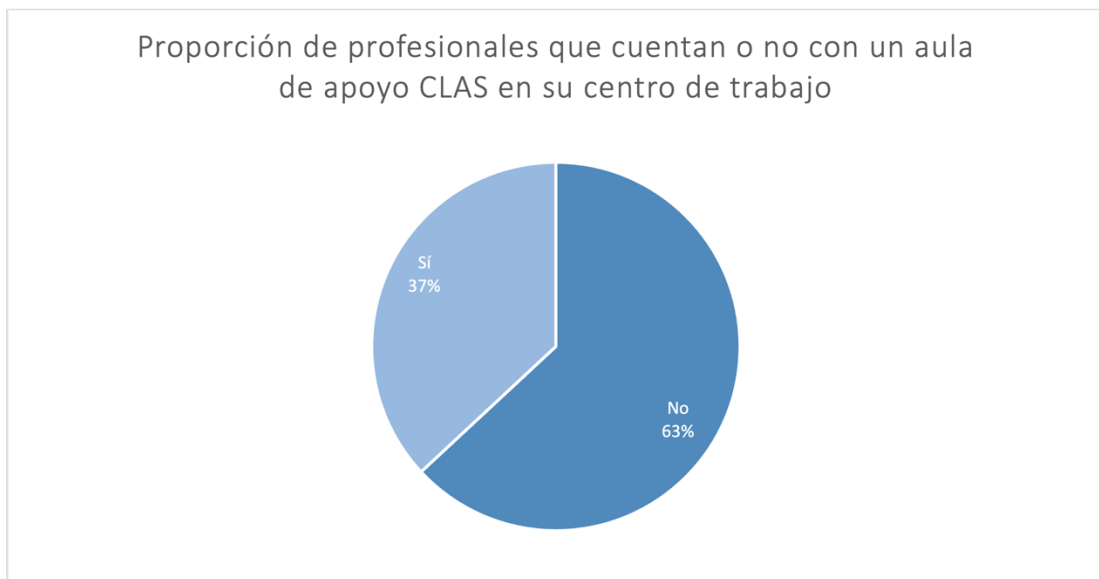
Si clasificamos las respuestas según la provincia en la que trabajan los sujetos actualmente (Gráfica 2), se han obtenido 28 respuestas de Valladolid, 10 de Segovia, 6 de León y Soria, 5 de Burgos, 4 de Zamora y 3 de Palencia y Salamanca. No se han obtenido respuestas de la provincia de Ávila.



Gráfica 2. Clasificación por provincia (elaboración propia)

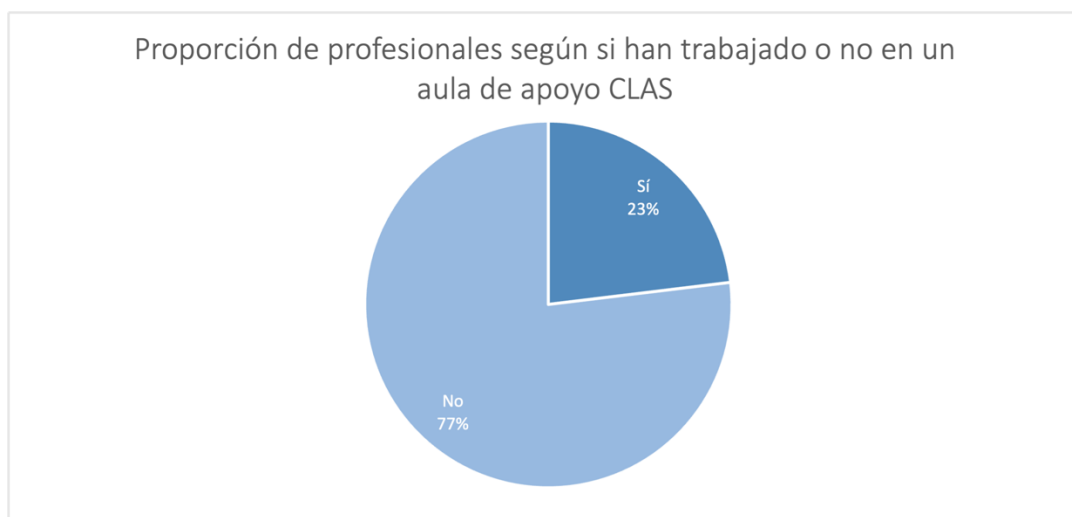
Una cuestión relevante para la investigación es si los centros en los que trabajan los maestros que han respondido al cuestionario cuentan con un aula de apoyo CLAS o no. En la siguiente

gráfica (Gráfica 3) se puede ver la distribución de respuestas según este ítem. Obtenemos 24 profesionales que cuentan con un aula de apoyo CLAS en su centro, frente a 41 que no.



Gráfica 3. Proporción de profesionales que cuentan o no con un aula de apoyo CLAS en su centro de trabajo (elaboración propia)

La última pregunta de clasificación de las respuestas es la que redirige a los participantes a una sección u otra del cuestionario en función de si trabajan o han trabajado en un aula de apoyo CLAS o no. En la siguiente gráfica (Gráfica 4) se ve esta distribución, siendo que 15 de ellos trabajan o han trabajado en un aula de apoyo CLAS y 50 no.



Gráfica 4. Proporción de profesionales según si han trabajado o no en un aula de apoyo CLAS (elaboración propia)

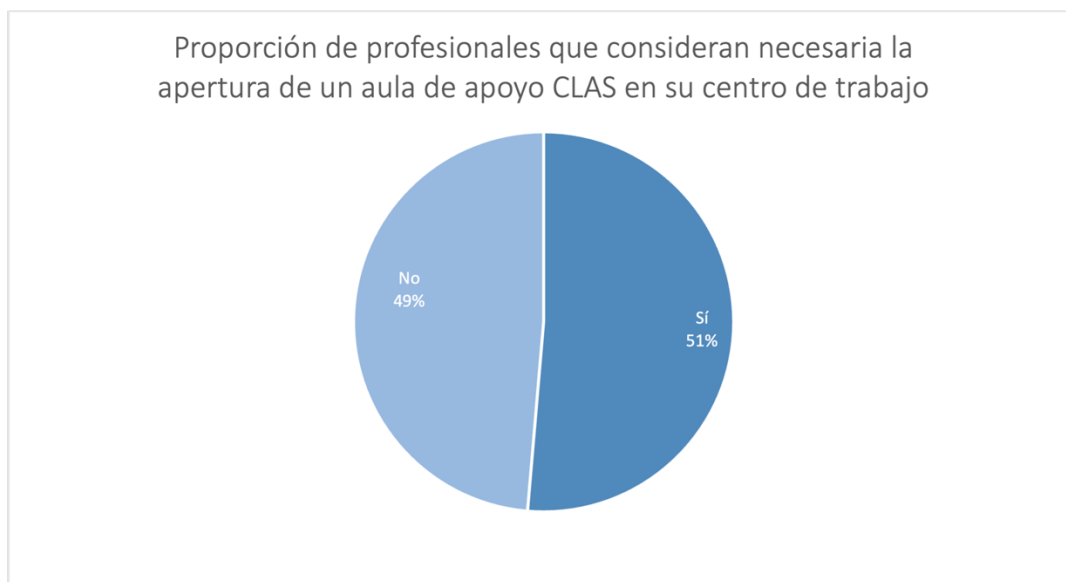
6.2.2. Análisis de las respuestas

En este apartado se realizará un análisis de las respuestas obtenidas en el cuestionario para poder reflexionar y sacar conclusiones acerca de las perspectivas de los maestros de Audición y Lenguaje sobre las aulas de apoyo CLAS.

Analizaremos los datos obtenidos de las preguntas idénticas estableciendo diferencias y similitudes entre ambos grupos de estudio (A y B) y de las preguntas específicas para cada grupo, buscando si existe una correlación entre las respuestas y con los datos del apartado 6.2.1.

Comenzamos por el análisis de las respuestas del grupo B (maestros que nunca han trabajado en un aula de apoyo CLAS) que, como ya hemos comentado anteriormente, consta de 50 profesionales.

En la primera de las cuestiones del grupo B se les preguntó si consideran necesaria la apertura de un aula de apoyo CLAS en el centro en el que trabajan actualmente (Gráfica 5). Vemos que las respuestas obtenidas son muy similares, tanto del sí como del no, si bien es cierto que depende del tipo de alumnado que esté escolarizado en el centro educativo. Obviando las 13 personas que ya disponen de un aula, se ve que aproximadamente el 50% creen necesaria la apertura de una de ellas en su centro.



Gráfica 5. Proporción de profesionales que consideran necesaria la apertura de un aula de apoyo CLAS en su centro de trabajo (elaboración propia)

La siguiente pregunta de análisis pedía a los sujetos realizar una aproximación de su propio nivel de conocimientos sobre las aulas de apoyo CLAS (Gráfica 6). La media del nivel de

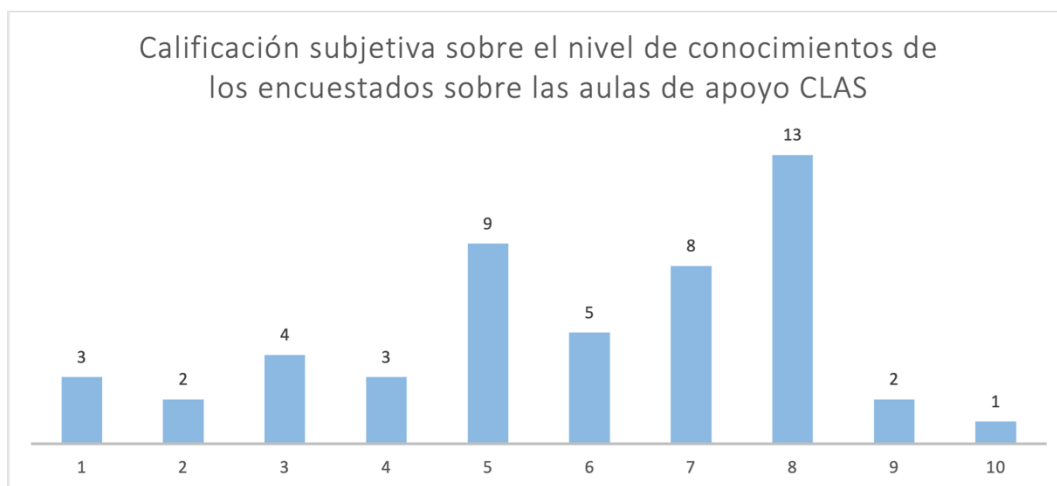
conocimientos está en un 5,88 y para comprobar la utilidad de este valor se ha calculado el coeficiente de variación o dispersión de Pearson, que oscila entre 0 y 1, siendo un valor cercano a 1 una muestra muy dispersa y en la que, por tanto, la media no tiene validez. El coeficiente de estos datos está en un 0,39, por lo que nuestros datos no tienen una gran dispersión, centrándose en valores entre 5 y 8. La moda o valor más repetido en este caso es un 8 con 13 respuestas, seguida de 9 respuestas para el 5 y de 8 respuestas para el 7.

Vamos a comprobar si existe correlación entre la calificación subjetiva sobre el nivel de conocimientos y si disponen de un aula de apoyo CLAS en su centro de trabajo. Para ello, se utiliza la prueba de chi-cuadrado. Se establece como hipótesis nula (H_0) que las variables son independientes y que, por tanto, no existe relación entre ellas. Elaboramos una tabla de contingencia con los datos clasificados (Tabla 4):

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
Aula de apoyo CLAS en el centro	0	0	0	1	2	2	3	4	1	0	13
No aula de apoyo CLAS en el centro	3	2	4	2	7	3	5	9	1	1	37
Total	3	2	4	3	9	5	8	13	2	1	50

Tabla 4. Tabla de contingencia para la prueba de chi-cuadrado (elaboración propia)

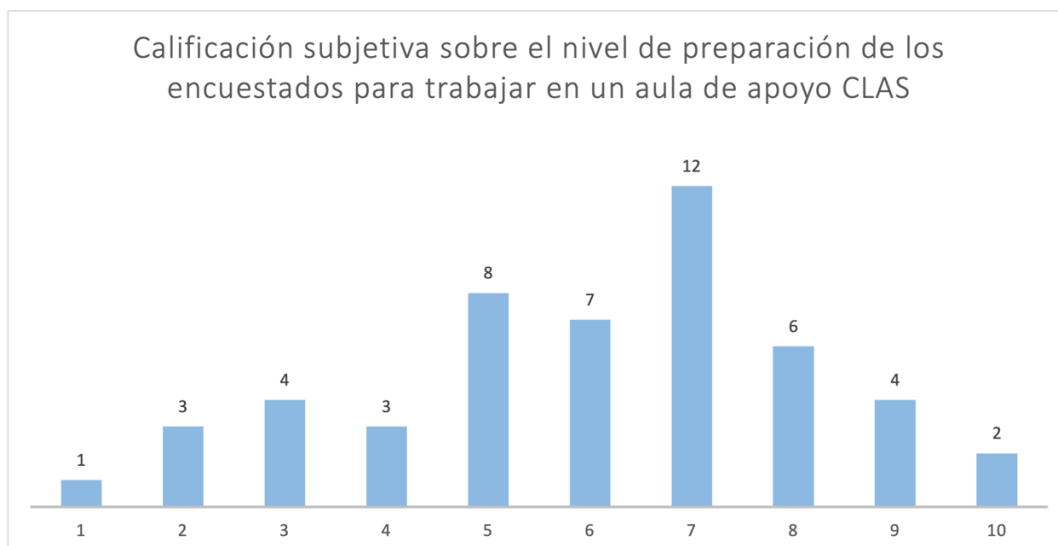
Se acepta la H_0 cuando el valor calculado es menor al valor crítico. Utilizando la fórmula de chi-cuadrado, hallamos que el valor calculado es de 5,47581605 y el valor crítico de 16,9189776. Por tanto, aceptamos la H_0 y establecemos que no existe relación entre ambas variables. Esto quiere decir que las personas que disponen de un aula de apoyo CLAS en su centro de trabajo no tienen por qué considerar que tienen un mayor nivel de conocimientos que el resto.



Gráfica 6. Calificación subjetiva sobre el nivel de conocimientos de los encuestados sobre las aulas de apoyo CLAS (elaboración propia)

Seguidamente se les pedía valorar su nivel subjetivo de preparación para trabajar en un aula de apoyo CLAS (Gráfica 7). La media está en un 6,02 y, al igual que en la pregunta anterior, se ha calculado el coeficiente de variación o dispersión, que en este caso es de 0,36. Por tanto, estos datos tampoco tienen una dispersión muy amplia, ya que se concentran los valores entre 5 y 7. La moda se sitúa en el 7 con 12 respuestas, seguida de 8 respuestas en el 5 y de 7 respuestas en el 6.

Podemos buscar si existe correlación entre el nivel subjetivo de conocimientos sobre las aulas de apoyo CLAS y el nivel subjetivo de preparación para trabajar en una de estas aulas. Para ello se ha utilizado el coeficiente de correlación de Pearson, un valor comprendido entre -1 y 1, donde -1 significa que hay correlación negativa, 0 que no hay correlación y 1 que hay correlación positiva. El coeficiente de correlación obtenido es de 0,7, por lo que podemos decir que existe una correlación positiva, es decir, que hay una relación directamente proporcional entre el nivel de conocimientos y el nivel de preparación subjetivo de los encuestados (a mayor nivel de conocimientos, mayor nivel de preparación).



Gráfica 7. Calificación subjetiva sobre el nivel de preparación de los encuestados para trabajar en un aula de apoyo CLAS (elaboración propia)

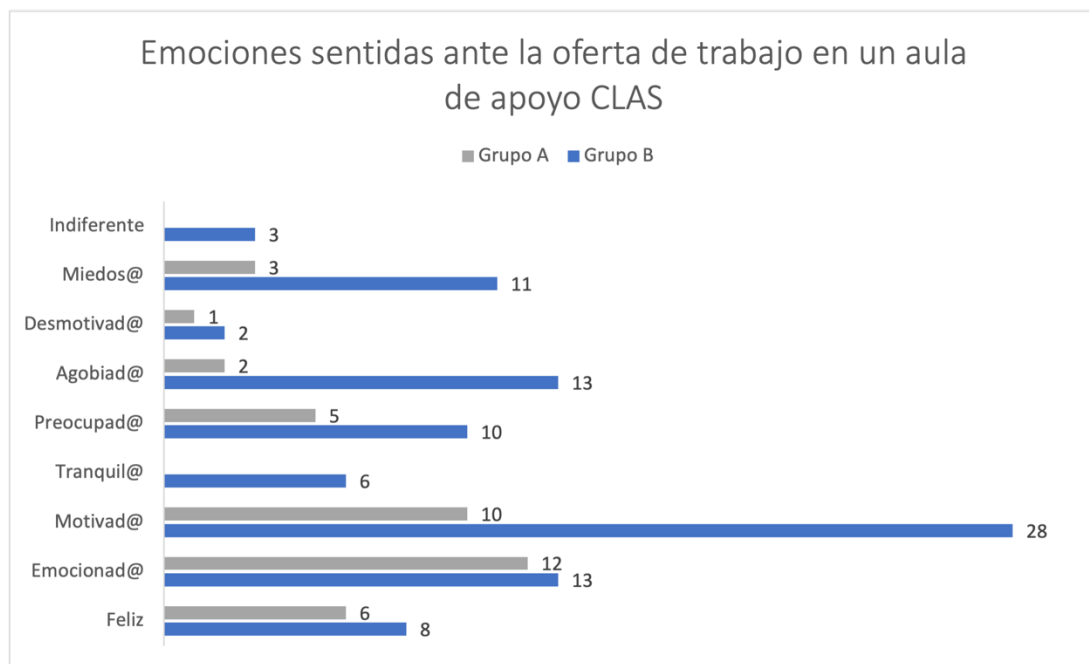
A continuación, se analiza una de las preguntas comunes para ambos grupos de estudio: si consideran que el profesorado del aula de apoyo CLAS necesita una formación más específica (Gráfica 8). El 92,3% de los encuestados consideran necesaria una formación más específica para trabajar en aulas de apoyo CLAS.



Gráfica 8. Proporción de profesionales que consideran necesaria una formación más específica para trabajar en aulas de apoyo CLAS (elaboración propia)

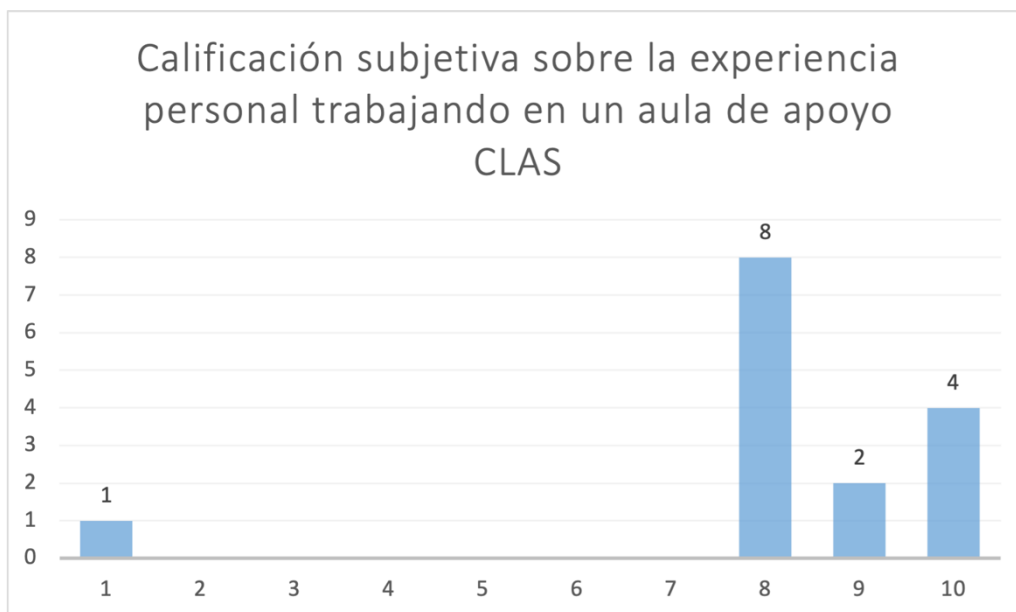
Otra de las preguntas comunes a ambos grupos de estudio les pedía especificar sus sentimientos o emociones ante una oferta de trabajo en un aula de apoyo CLAS (Gráfica 9). En el caso del grupo A cómo se sintieron al ofrecerles el puesto y en el caso del grupo B

cómo se sentirían si se lo ofreciesen. La moda del grupo A es “emocionad@” con 12 respuestas y del grupo B es “motivad@” con 28 respuestas.



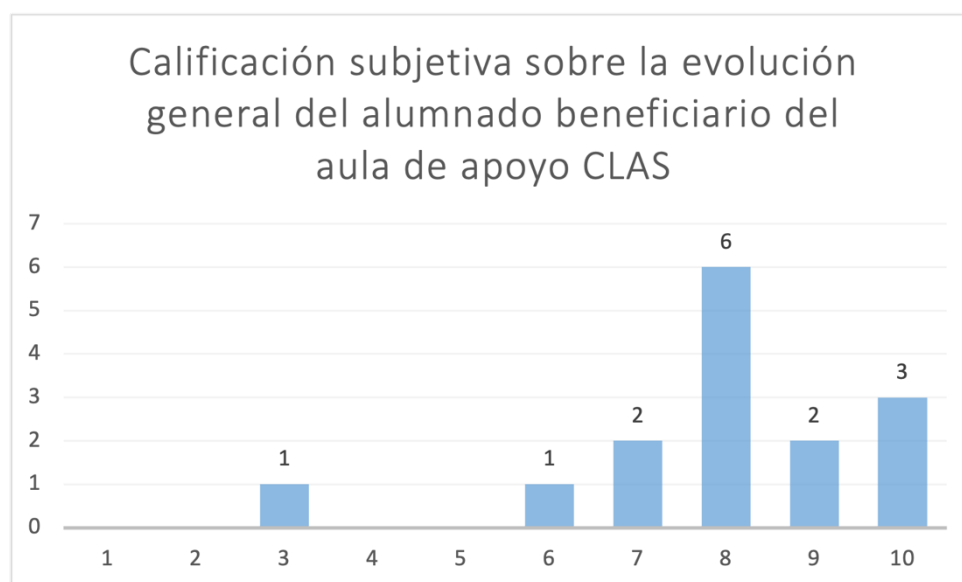
Gráfica 9. Emociones sentidas ante la oferta de trabajo en un aula de apoyo CLAS (elaboración propia)

Ahora pasaremos a analizar las últimas dos preguntas específicas del grupo A. En la primera de ellas los sujetos debían calificar su experiencia trabajando en un aula de apoyo CLAS (Gráfica 10). La media se encuentra en un 8,2 y el coeficiente de variación o dispersión de Pearson se encuentra en un 0,26, por lo que la dispersión es casi inapreciable y la media sí tiene validez. Los valores se encuentran en su mayoría entre el 8 y el 10. La moda es el 8 con 8 respuestas, después el 10 con 4 respuestas y finalmente el 9 con 2 respuestas. Encontramos también un valor atípico de una persona que lo ha calificado con un 1.



Gráfica 10. Calificación subjetiva sobre la experiencia personal trabajando en un aula de apoyo CLAS (elaboración propia)

Por último, al grupo A se le pidió valorar la evolución general del alumnado beneficiario del aula de apoyo CLAS (Gráfica 11). La media se encuentra en el 7,93 y el coeficiente de variación de Pearson nos muestra con un valor de 0,22, por lo que la media es valorable. Los datos oscilan entre el 7 y el 10. La moda está en el 8 con 6 respuestas, después el 10 con 3 respuestas y finalmente el 9 con 2 respuestas. Volvemos a encontrar un valor atípico de una persona que lo ha valorado con un 3.



Gráfica 11. Calificación subjetiva sobre la evolución general del alumnado beneficiario del aula de apoyo CLAS (elaboración propia)

6.2.3. Conclusiones del estudio

De las estadísticas y los datos obtenidos podemos extraer algunas conclusiones generales de la investigación para, posteriormente, confirmar o desmentir las hipótesis planteadas.

En primer lugar, se destaca que aproximadamente la mitad de los encuestados consideran necesaria la apertura de un aula de apoyo CLAS en su centro de trabajo. Esto puede deberse en parte al aumento progresivo del número de alumnado con NEE en los centros ordinarios de nuestra comunidad autónoma.

Con este estudio se ha destacado la gran importancia de la formación previa como uno de los factores determinantes en el nivel de preparación de los profesionales que trabajan en un aula de apoyo CLAS. De esta manera, los encuestados han evaluado de manera directamente proporcional su nivel subjetivo de conocimientos y de preparación para desempeñar estos cargos. Los rangos de puntuación oscilan entre un 5 y un 8 en términos generales en ambas preguntas, por lo que estos maestros consideran tener un nivel aceptable o notable en estas dos variables.

Encontramos varias respuestas por debajo del 5. El hecho de que estas personas tengan posibilidades de trabajar en un aula de apoyo CLAS y no consideren que su formación o preparación sea más bien notable o sobresaliente denota la necesidad de una formación más específica y exhaustiva en atención a la diversidad y, en concreto, al alumnado con NEE. Los participantes coinciden en esta carencia formativa, puesto que el 92,3% considera necesaria una mayor formación.

Por otro lado, a la hora de enfrentarse por primera vez a un trabajo en un aula de apoyo CLAS las emociones que sienten los profesionales son muy variadas. Como hemos comentado anteriormente, destacan las emociones de motivación y emoción, pero seguidas muy de cerca de otras como el miedo, el agobio y la preocupación. Tal vez sea debido a esa inseguridad en el nivel subjetivo de preparación o al desconocimiento sobre metodologías de trabajo con este tipo de alumnado en centros ordinarios. Destacan positivamente las pocas respuestas en la desmotivación y la ausencia de ellas en la tristeza. Por tanto, a pesar de posibles inseguridades y nervios, los maestros de AL sienten emociones generalmente positivas que les ayudan a enfrentarse a este nuevo reto con buena actitud.

En este sentido, vemos en el caso de los encuestados que han trabajado en un aula de apoyo CLAS (Grupo A) que su experiencia personal ha sido gratificante, puesto que todas las respuestas (a excepción de una) han sido calificadas por encima del 8. Recogemos valores

similares en la valoración subjetiva sobre la evolución general del alumnado del aula de apoyo CLAS, ya que las respuestas se encuentran por encima del 6, destacando sobre todo el 8. Por tanto, podemos concluir que estas personas consideran que las aulas de apoyo CLAS son un buen recurso de inclusión educativa con buenos resultados en los alumnos (a excepción de la misma persona que valoró negativamente en la pregunta anterior).

En conclusión, podemos comprobar la veracidad de las hipótesis planteadas previamente:

1. “Las aulas de apoyo CLAS son un recurso que tiene un impacto positivo en la evolución del alumnado con NEE.” Se acepta la hipótesis, puesto que los datos obtenidos (Gráfica 11) así lo demuestran.
2. “Los maestros de Audición y Lenguaje de Castilla y León, antes de comenzar a trabajar en un aula de apoyo CLAS, tienen sentimientos negativos de agobio, miedo y preocupación.” Esta hipótesis se puede considerar aceptable, puesto que son emociones que han obtenido bastantes respuestas (Gráfica 9), a pesar de que las emociones más destacables son las de motivación y emoción.
3. “El profesorado especialista encargado de las aulas de apoyo CLAS necesita una formación más específica.” La hipótesis queda altamente demostrada, ya que la mayor parte de los profesionales encuestados están a favor de una mayor formación (Gráfica 8).

organización de las horas de inclusión, etc. Las aulas estarían reguladas a nivel autonómico y la organización sería idéntica en todas las provincias.

- Mejorar y aumentar la cantidad y la calidad de la formación académica recibida por los profesionales encargados de los apoyos, así como de los tutores responsables y, en definitiva, de todo el profesorado que compone el claustro.
- Aumentar los recursos personales dedicados al apoyo de este tipo de alumnado. La escasez de recursos personales provoca que en ocasiones puntuales del desarrollo académico como actividades complementarias o extraescolares el especialista en AL tenga que acudir para dar apoyo a aquellos niños que lo necesiten mientras que los demás pierden las horas de apoyo que les corresponderían.
- Destinar un mayor aporte económico a recursos materiales para estos apoyos.
- Dotar a los apoyos de aulas más espaciosas y accesibles para el alumnado.
- Aumentar la concienciación y la implicación de todo el profesorado del centro con respecto a los alumnos con NEE.
- Colaborar entre todo el profesorado del claustro en favor de una educación de calidad para estos alumnos, lo que implica coordinar actuaciones, elaborar conjuntamente los documentos de atención a la diversidad como adaptaciones curriculares o sensibilizar al resto de compañeros y a las familias.
- Aumentar y mejorar las horas de inclusión de los alumnos en el aula ordinaria de referencia, garantizando unos apoyos especializados y personalizados.
- Disminuir la ratio profesor-alumno, de manera que el profesional pueda asegurar una respuesta educativa de calidad.

Por otro lado, gracias a la investigación realizada me gustaría aportar algunas otras propuestas de mejora que a nivel del centro educativo podrían llevarse a cabo para facilitar o mejorar los beneficios de estos apoyos:

- Elaborar un plan o protocolo de actuación en los centros que dispongan de un aula de apoyo CLAS para aquellos profesionales que se incorporen a las aulas, guiándoles en el trabajo diario y dándoles herramientas y recursos para su actividad con estos alumnos.
- Organizar y/o proporcionar, por parte de los centros educativos, cursos o seminarios de formación para todo el profesorado (tutores y especialistas) en educación inclusiva, el alumnado con NEE, el DUA y estrategias de intervención variadas que

permitan adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las distintas necesidades que pueda presentar el alumnado, ya sea por discapacidad intelectual, física, sensorial, trastornos del espectro del autismo, trastornos de conducta o de la personalidad, etc.

- Crear “recreos inclusivos” como escenarios que favorezcan esta inclusión educativa también puede ser muy beneficioso. El claustro del centro puede organizar algunas actividades adaptadas y accesibles para realizar durante los recreos en pequeños grupos heterogéneos que fomenten la socialización y les permitan reconocer su papel e importancia en la sociedad.
- Garantizar por parte de la Junta de Castilla y León y de los equipos directivos unas medidas de acceso básicas para el alumnado escolarizado que pueda presentar distintas necesidades:
 - Medidas de accesibilidad física como rampas, ascensores, baños adaptados y/o material accesible en los espacios (baja altura) para personas con discapacidad física.
 - Siguiendo el modelo de los centros de Ceuta y Melilla, crear un sistema de estructuración ambiental con claves visuales. En este sentido, se pueden utilizar etiquetas con pictogramas para los espacios, secuencias de acción en lugares como el baño (secuencias para lavarse las manos) o el aula (secuencias para ponerse en fila, colgar la mochila y colgar el abrigo) y horarios que estructuren temporalmente la actividad lectiva. De esta forma, fomentamos la autonomía del alumnado, reducimos su ansiedad, minimizamos las distracciones y adaptamos la información para que sea entendida (Perpiñán, 2019).
 - A este sistema de estructuración ambiental, añadir una representación de los espacios en el sistema de lectoescritura Braille para aquellos alumnos con discapacidad visual.
 - También es importante mejorar las condiciones ambientales generales del centro. Por ejemplo, sería beneficioso reducir las distracciones, eliminar ruidos y revisar las condiciones de luz y temperatura para atender a la hiper- o hiposensibilidad del alumnado con TEA. Asimismo, tener en cuenta sus reacciones al ruido para prevenir situaciones aversivas como el sonido del timbre (Perpiñán, 2019). Asimismo, una buena iluminación facilitaría la comunicación con el alumnado con discapacidad auditiva usuario de un sistema de lectura labiofacial.

- Al igual que en Navarra, crear unas “Aulas Alternativas” en las zonas rurales sería muy beneficioso en Castilla y León, ya que es una comunidad autónoma con muchos municipios situados en ámbitos rurales sin acceso a centros ordinarios con aulas de apoyo CLAS o a centros de educación especial que puedan responder a todas las necesidades.
- Regular los puestos de trabajo de los especialistas en AL, de manera que las plazas dedicadas al apoyo CLAS sean a tiempo completo para atender de forma más rigurosa las necesidades de estos alumnos, tanto en las horas de inclusión en el aula ordinaria de referencia como en las de apoyo especializado.

Cabe destacar que todas estas propuestas de mejora no se han aportado como críticas destructivas, sino como ideas constructivas que pueden llegar a ser útiles para mejorar las condiciones laborales de los maestros en las aulas de apoyo CLAS, así como la calidad de la educación recibida por el alumnado beneficiario de este tipo de apoyos.

8. CONCLUSIONES

Una vez finalizado el proceso de investigación, análisis y reflexión de este Trabajo de Fin de Grado, podemos evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos planteados previamente, así como exponer algunas limitaciones encontradas durante el desarrollo de la investigación.

En primer lugar, destacamos el cumplimiento de todos los objetivos específicos planteados que nos llevan a la consecución del objetivo general. Para la elaboración del marco teórico se han consultado numerosas bases de datos digitales, así como boletines oficiales del Estado y de cada comunidad autónoma. El cuestionario de investigación se ha elaborado a través de Google Forms y se ha enviado a todos los centros educativos de la comunidad y la Asociación de Maestros de Audición y Lenguaje de Castilla y León (AMALCYL) mediante el correo electrónico. Los gráficos de análisis del estudio, así como las medidas de dispersión y correlación, han sido creados con Microsoft Excel. Finalmente, las propuestas de mejora que se han aportado se han tomado de las respuestas obtenidas en el cuestionario, así como de la investigación personal realizada.

Con respecto a la elaboración del marco teórico, se han encontrado algunas limitaciones relacionadas con las aulas inclusivas de otras comunidades autónomas. El hecho de que en cada comunidad tengan una nomenclatura y unas características organizativas diferentes ha hecho que la localización de la regulación legislativa original haya sido dificultosa. Aun así, considero que es un punto teórico muy relevante para la investigación, ya que nos permite obtener una visión general del panorama nacional de estas aulas y realizar comparaciones con las nuestras con el objetivo de tomar ideas que nos puedan permitir mejorarlas.

Otra de las limitaciones está relacionada con la obtención de resultados en el cuestionario. Si bien es cierto que la muestra de 65 encuestados es amplia, se observa una clara predominancia de las respuestas obtenidas en ciertas provincias como Valladolid (que ha obtenido un 43% de la participación total) con respecto a otras como Ávila (provincia de la que no se han obtenido respuestas).

A continuación, se enuncian las conclusiones extraídas de la elaboración de este trabajo.

Las aulas de apoyo CLAS, en rasgos generales, son un proyecto potencialmente útil para alcanzar ese gran objetivo general de inclusión educativa de alumnos con necesidades educativas especiales en todos los centros ordinarios. Para ello, un pilar fundamental sería la unificación de criterios de organización y gestión bajo una regulación legislativa autonómica.

Los datos obtenidos en esta investigación muestran resultados positivos respecto a la implantación de estas aulas. Queda reflejado que los profesionales han vivido buenas experiencias en su trabajo y han valorado positivamente la evolución general de los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en ellas.

Las conclusiones del estudio muestran la necesidad de mejorar la formación y cualificación de los profesionales para desempeñar estos puestos, así como de destinar mayores recursos a los centros educativos en todos los ámbitos (personales, materiales y espaciales). No es solo deber de los especialistas encargados de los apoyos, sino que toda la comunidad educativa (claustro, familias y alumnos) debe remar en el mismo sentido para garantizar el buen funcionamiento de las aulas de apoyo CLAS. En este sentido, son básicas las medidas de accesibilidad, no únicamente a nivel físico, sino también a nivel sensorial e intelectual, que permitan a todo el alumnado, sean cuales sean sus necesidades, acceder a la educación pública ordinaria.

En definitiva, sería interesante seguir apostando por el proyecto de las aulas de apoyo CLAS para continuar mejorándolo y llegar a alcanzar la inclusión total del alumnado con necesidades educativas especiales.

9. BIBLIOGRAFÍA

9.1. LEGISLACIÓN

Constitución española (BOE núm. 311, de 29 de diciembre de 1978).

Decreto 104/2010, de 29 de julio, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias (BOC núm. 154, de 6 de agosto de 2010).

Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora (BOPV núm. 130, de 13 de julio de 1998).

Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León (BOCyL núm. 142, de 25 de julio de 2016).

Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (BORM núm. 254, de 3 de noviembre de 2009).

Decreto 39/1998, de 31 de marzo, del Gobierno Valenciano, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales (DOGV núm. 3224, de 17 de abril de 1998).

Instrucción de 24 de agosto de 2017 de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa por la que se modifica la Instrucción de 9 julio de 2015 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León (Consejería de Educación, Junta de Castilla y León).

Instrucción de 31 de agosto de 2021 de la Dirección General de Formación Profesional, Régimen Especial y Equidad Educativa de la Consejería de Educación, sobre la organización y funcionamiento de diversas medidas relativas a equidad y orientación educativa para el curso 2021-2022 (Consejería de Educación, Junta de Castilla y León).

- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE núm. 187, de 6 de agosto de 1970).
- Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (BOE núm. 289, de 3 de diciembre de 2003).
- Ley de Instrucción pública autorizada por el Gobierno para que rija desde su publicación en la Península é Islas adyacentes, lo que se cita (Gaceta de Madrid núm. 1710, de 10 de septiembre de 1857).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2002).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013).
- Orden de 12 de febrero de 2015, por la que se regula la organización y funcionamiento de las aulas especializadas para el alumnado con trastornos del espectro del autismo en centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura (DOE núm. 42, de 3 de marzo de 2015).
- Orden de 16 de enero de 2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se crean, regula y ordena el funcionamiento de las Aulas Abiertas Especializadas, para el alumnado con trastorno de espectro autista, en centros públicos de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM núm. 21, de 31 de enero de 2014).
- Orden de 24 de mayo de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regulan la autorización y el funcionamiento de las aulas abiertas especializadas en centros ordinarios públicos y privados concertados de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (BORM núm. 126, de 3 de junio de 2010).

Orden de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se regula la acción educativa para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de discapacidad física, psíquica o sensorial o como consecuencia de una sobredotación intelectual (BOA núm. 80, de 6 de julio de 2001).

Orden de 30 de julio de 1998, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación por la que se establecen criterios de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales y dotación de recursos para su correcta atención en las distintas etapas del sistema educativo (BOPV núm. 164, de 31 de agosto de 1998).

Orden de 6 de julio de 2012, por la que se crean aulas abiertas especializadas de Educación especial en centros ordinarios de la Comunidad Autónoma de Extremadura y se regula su organización y funcionamiento (DOE núm. 138, de 18 de julio de 2012).

Orden de la consejera de Educación y Cultura, de 29 de enero de 2009, por la cual se regula la creación y el funcionamiento de las unidades educativas con currículum propio en centros ordinarios para los niveles obligatorios en centros sostenidos con fondos públicos (BOIB núm. 30, de 26 de febrero de 2009).

Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (BOE núm. 312, de 29 de diciembre de 2007).

Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León (BOCyL núm. 156, de 13 de agosto de 2010).

Orden EDU/43/2022, de 24 de enero, por la que se da publicidad al «Acuerdo de 24 de enero de 2022, de mejoras en las condiciones laborales del personal docente de centros públicos de enseñanzas escolares de la Comunidad Autónoma de Castilla y León» (BOCyL núm. 18, de 27 de enero de 2022).

Orden Foral 93/2008, de 13 de junio, del Consejero de Educación por la que se regula la atención a la diversidad en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria y

Educación Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra (BON núm. 93, de 30 de julio de 2008).

Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial (BOE núm. 65, de 16 de marzo de 1985).

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (BOE núm. 131 de 2 de junio de 1995).

Resolución 74/2022, de 20 de mayo, de la Dirección General de Innovación Educativa, por la que se dictan instrucciones para el establecimiento y funcionamiento de medidas inclusivas para alumnado con necesidades educativas especiales asociadas al espectro autista escolarizado en segundo ciclo de Educación Infantil, en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de La Rioja (BOLR núm. 104 de 1 de junio de 2022).

Resolución de 12 de enero de 2010, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Convenio de colaboración, entre el Ministerio de Educación y la Comunidad Autónoma de Cataluña, para el Plan de Apoyo a la implantación de la LOE (BOE núm. 50, de 26 de febrero de 2010).

Resolución de 17 de julio de 2018, de la Dirección General de Educación, por la que se dictan instrucciones para el establecimiento y funcionamiento de las aulas especializadas para el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a Trastorno de Espectro Autista "AULAS TEA" escolarizado en Segundo Ciclo de Educación Infantil y en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de La Rioja (BOR núm. 90, de 1 de agosto de 2018).

Resolución de 19 de septiembre de 2022, de la Consejería de Educación, por la que se aprueban instrucciones relativas a la atención al alumnado con necesidades educativas especiales a través de aulas abiertas en centros ordinarios para el curso escolar 2022/2022 (Consejería de Educación, Gobierno del Principado de Asturias).

Resolución de 30 de junio de 2016, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se crean, regulan y ordenan las Aulas Abiertas Especializadas para el alumnado con trastorno del espectro autista en centros

sostenidos con fondos públicos de las ciudades de Ceuta y Melilla (BOE núm. 178, de 25 de julio de 2016).

Resolución de 31 de agosto de 2012, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se regula la modalidad de escolarización combinada para el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad que curse enseñanzas correspondientes al segundo ciclo de educación infantil y a la educación básica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León (BOCyL núm. 175, de 11 de septiembre de 2012).

Resolución de 8 de julio de 2020, de la Dirección General de Educación, por la que se dictan instrucciones para establecer medidas de intervención educativa para el alumnado escolarizado en Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Educación Básica Obligatoria de la modalidad de Educación Especial y en Programas de Transición a la Vida Adulta con necesidades educativas especiales asociadas a graves trastornos de personalidad mediante aulas terapéutico-educativas (Consejería de Educación y Cultura, Gobierno de La Rioja).

9.2. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, J.L., Alonso, M., Arriaza, J.C. et al. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva*. Junta de Andalucía.

Alba, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Revista Participación Educativa* 6(9), 55-68.

Alba, C., Sánchez, J.M. y Zubillaga, A. (2018). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Pautas para su introducción en el currículo* [Archivo PDF]. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

American Psychiatric Association (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Asociación Americana de Psiquiatría.

Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad* 7(2), 25-40.

Asociación Navarra de Autismo. (30 de agosto de 2016). *Metodología de aprendizaje TEACCH*. <https://autismonavarra.com/2016/08/metodologia-de-aprendizaje-teacch/>

- Asociación Provincial de Autismo y otros trastornos del neurodesarrollo. (s.f.). *Retraso madurativo*. <https://apacu.info/trastornos/retraso-madurativo/>
- Autism Speaks. (s.f.). *Early Start Denver Model (ESDM)*. <https://www.autismspeaks.org/early-start-denver-model-esdm>
- CAST. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines, version 2.0*. Wakefield, MA: Center for Applied Special Technology. Traducción al español: Alba, C., Sánchez, P., Sánchez, J. M. y Zubillaga, A. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*, versión 2.0. https://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf
- CAST. (2023). <https://www.cast.org>
- Castaño, A.M. (2009). La atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva: evolución histórica en Universidad Pública de Navarra, *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009* (Universidad Pública de Navarra ed., Vol. 1, pp. 405-416).
- Centro Ponce de León. (2023). https://ponceleon.org/centro_educativo/
- Cerdá, M.C. e Iyanga, A. (2013). Evolución legislativa de la educación especial en España de 1970 a 2006 y su aplicación práctica. *Revista de Educación Inclusiva* 6(3), 150-163.
- Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica. (s.f.). *Discapacidad física y orgánica*. <https://www.cocemfe.es/informate/discapacidad-fisica-organica/>
- Cotán, A. (2018). *Accesibilidad en las aulas a través del Diseño Universal de Aprendizaje* [Sesión de conferencia]. Congreso Virtual Internacional de Educación, Innovación y TIC.
- DECEL – Diccionario Etimológico Castellano En Línea. (s.f.).
- Declaración Universal de Derechos Humanos (1948).
- Del Cura, M. (2012). Un patronato para los “anormales”: primeros pasos en la protección pública a los niños con discapacidad intelectual en España (1910-1936). *Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia* 64(2), 541-563. <https://doi.org/10.3989/asclepio.2012.v64.i2.532>
- Domingo, L. (2021). *La inclusión educativa en España desde la voz del profesorado* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. Universidad de Granada.

- Educacyl. (2017). *II Plan de Atención a la diversidad (2017-2022)*. <https://www.educa.jcyl.es/dpzamora/es/informacion-especifica-dp-zamora/area-programas-educativos/equidad-orientacion-educativa-absentismo-escolar/ii-plan-atencion-diversidad-2017-2022>
- Elizondo, C. (2017). Educación Inclusiva. Un paradigma Transformador. Pedagogías de la inclusión. *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa* (22), 28-31.
- Elizondo, C. (2020). *Hacia la inclusión educativa en la Universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad*. Octaedro.
- Elizondo, C. (2022). Diseño universal para el aprendizaje y neuroeducación: Una perspectiva desde la ciencia de la mente, cerebro y educación. *Revista de Neuroeducación* 3(1), 99-108.
- Federación Autismo Castilla y León. (2021). *Estudio descriptivo: situación del alumnado con TEA en Castilla y León* [Archivo PDF]. <https://www.copcyl.es/wp-content/uploads/2021/01/Estudio-descriptivo-de-la-situacion-del-alumnado-con-TEA-en-Castilla-y-Leon-Federacion-Autismo.pdf>
- García, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva* 10(1), 251-264.
- González, M. (2012). La legislación educativa y los alumnos con discapacidad: necesidad de actualización. *Anuario de la Facultad de Derecho* (5), 81-105.
- International Council on Development and Learning. (s.f.). *ICDL en español*. <https://www.icdl.com/espanol>
- López, M. (2020). Introducción. En J.G. Storch y A.A. Gascón (coords.). *Homenaje a Juan de Pablo Bonet* (pp. 11-16). Institución Fernando el Católico.
- Manual MSD. Versión para público general. (Diciembre de 2021). *Afasia*. <https://www.msmanuals.com/es-es/hogar/enfermedades-cerebrales,-medulares-y-nerviosas/disfunción-cerebral/afasia>
- Martínez, R. y Porto. M. (2019). Aulas de educación especial en España: análisis comparado. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual* 50(3), 89-120.

- Ministerio de Educación y Ciencia. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Informe 2022 sobre el estado del sistema educativo*. Curso 2020-2021.
<https://www.educacionyfp.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2022.html>
- Miquel, E; Echeita, G.; Sandoval, M.; López, M.L.; Durán, D y Giné, C. Index for inclusion: una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos: Revista de educación* (5), 227-238.
- Museo Pedagógico Colombiano. (14 de marzo de 2022). Pieza del mes de marzo de 2022: Tablas de Séguin. *Museo Pedagógico Colombiano*.
<http://museopedagogico.pedagogica.edu.co/tag/edouard-seguin/>
- Observatorio de la Accesibilidad y Vida Independiente. (s.f.). *Accesibilidad universal*.
<https://observatoriodelaaccesibilidad.es/accesibilidad-2>
- ONCE. (s.f.). *Louis Braille, inventor del sistema de puntos en relieve*. <https://www.once.es/dejanos-ayudarte/la-discapacidad-visual/louis-braille>
- PANAACEA. (s.f.). *ABA-DT (Applied Behavior Analysis – Discrete Trial Training): Análisis Conductual Aplicado – Ensayo Discreto*. <https://test.panaacea.org/espectro-autista/intervencion/listado/aba-dtt/>
- Peirats, J. y Morote, D. (2016). El aula de comunicación y lenguaje y la inclusión escolar. Dificultades y estrategias de intervención. *Tendencias pedagógicas* (27), 313-330.
- Pérez, J.M. (2020). La psicopedagogía sordomodística de Juan de Pablo Bonet. En J.G. Storch y A.A. Gascón (coords.). *Homenaje a Juan de Pablo Bonet* (pp. 471-502). Institución Fernando el Católico.
- Perpiñán, S. (2019). *Apoyos CLAS. Un camino hacia la inclusión*. Equipo de Atención Temprana de Ávila. Consejería de Educación. Junta de Castilla y León.
<https://www.educa.jcyl.es/crol/es/educacion-inclusiva/apoyo-clas-camino-hacia-inclusion>

- Plena Inclusión. (s.f.). *¿Qué diferencia hay entre inclusión e integración?*
<https://www.plenainclusion.org/discapacidad-intelectual/recurso/que-diferencia-hay-entre-inclusion-e-integracion/>
- Prizant, M. (4-5 de diciembre de 2015). *Autismo y el Modelo SCERTS* [Discurso principal]. Seminario introductorio de 2 días, Independencia, Santiago de Chile, Chile.
- Probabilidad y Estadística. *Coefficiente de correlación de Pearson*.
https://www.probabilidadyestadistica.net/coeficiente-de-correlacion-de-pearson/?utm_content=cmp-true
- Quintana, J. (2011). El estudio científico de la inteligencia “en la encrucijada”. Binet y la creación de la “Escala métrica de la inteligencia”. *Boletín Informativo de la Sociedad Española de Historia de la Psicología (BSEHP)*, 1/2011(47), 2-16.
- Real Academia Española. (s.f.).
- Tamarit, J. (1989). Uso y abuso de los sistemas de comunicación. *Comunicación, lenguaje y educación* (1), 81-94.
- Torres, C. (2009). Las funciones del maestro de Audición y Lenguaje. *Temas para la Educación: Revista digital para profesionales de la enseñanza* (5).
<https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=6344&s=>
- United Nations. (s.f.). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Valencia, L.A. (3 de diciembre de 2014). Breve historia de las personas con discapacidad: de la opresión a la lucha por sus derechos. *Rebelión*.
<https://rebellion.org/docs/192745.pdf>
- Vázquez, J.M. (2012). Víctor de l’Aveyron y Jean Itard: la educación del salvaje. *Revista Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers* (347), 1-4.
- Villaescusa, M.I. (2022). La accesibilidad, una clave para la inclusión educativa: Accesibilidad e inclusión educativa. *Revista de Neuroeducación* 3(1), 90-98.

10. ANEXO: CUESTIONARIO DE LA INVESTIGACIÓN

¡Hola! Soy Coral Álvarez, estudiante de 4º curso del Grado en Educación Primaria con mención en Audición y Lenguaje en la Universidad de Valladolid. Actualmente estoy elaborando mi TFG y para ello estoy realizando un estudio sobre las percepciones de los maestros de Audición y Lenguaje de Castilla y León acerca de las aulas de apoyo CLAS. Agradecería mucho tu colaboración respondiendo a este breve cuestionario que no te llevará más de 5 minutos. ¡Muchas gracias!

[Sección 1: Preguntas de clasificación de las respuestas]

1. ¿Qué especialidades tienes? (Opción múltiple)
 - a. Audición y Lenguaje.
 - b. Educación Especial o Pedagogía Terapéutica.
 - c. Educación Física.
 - d. Educación Musical.
 - e. Lengua Extranjera: Alemán.
 - f. Lengua Extranjera: Francés.
 - g. Lengua Extranjera: Inglés.
 - h. Educación Infantil.

2. ¿En qué provincia trabajas actualmente? (Respuesta única)
 - a. Ávila.
 - b. Burgos.
 - c. León.
 - d. Palencia.
 - e. Salamanca.
 - f. Segovia.
 - g. Soria.
 - h. Valladolid.
 - i. Zamora.

3. ¿En el centro en el que trabajas actualmente disponéis de un aula de apoyo CLAS? (Respuesta única)
 - a. Sí.
 - b. No.
4. ¿Trabajas o has trabajado en un aula de apoyo CLAS? (Respuesta única)
 - a. Sí. [Redirección a Sección 2]
 - b. No. [Redirección a Sección 3]

[Sección 2: Personas que trabajan o han trabajado en un aula de apoyo CLAS]

1. ¿Consideras que el profesorado del aula de apoyo CLAS necesita una formación más específica? (Respuesta única)
 - a. Sí.
 - b. No.
2. ¿Cómo te sentiste cuando te ofrecieron trabajar en un aula de apoyo CLAS? (Opción múltiple)
 - a. Feliz.
 - b. Emocionad@.
 - c. Motivad@.
 - d. Tranquil@.
 - e. Triste.
 - f. Preocupad@.
 - g. Agobiad@.
 - h. Desmotivad@.
 - i. Miedos@.
 - j. Indiferente.
3. Del 1 al 10, siendo 1 = muy mala y 10 = muy buena, ¿cómo calificarías tu experiencia trabajando en un aula de apoyo CLAS? (Respuesta única)
4. Del 1 al 10, siendo 1 = muy mala y 10 = muy buena, ¿cómo calificarías la evolución general del alumnado que acude al aula de apoyo CLAS? (Respuesta única)
5. ¿Qué aspectos mejorarías o cambiarías de la organización y gestión de las aulas de apoyo CLAS? (Respuesta escrita)

[Sección 3: Personas que nunca han trabajado en un aula de apoyo CLAS]

1. ¿Consideras necesaria la apertura de un aula de apoyo CLAS en el centro en el que trabajas actualmente? (Respuesta única)
 - a. Sí.
 - b. No.
 - c. Ya disponemos de un aula de apoyo CLAS.
2. Del 1 al 10, siendo 1 = muy bajo y 10 = muy alto, ¿cómo calificarías tu nivel de conocimientos sobre las aulas de apoyo CLAS? (Respuesta única)
3. ¿Consideras que el profesorado del aula de apoyo CLAS necesita una formación más específica? (Respuesta única)
4. Del 1 al 10, siendo 1 = nada y 10 = bastante, ¿cómo de preparado consideras que estás para trabajar en un aula de apoyo CLAS? (Respuesta única)
5. ¿Cómo te sentirías si te ofreciesen trabajar en un aula de apoyo CLAS? (Respuesta única)
 - a. Feliz.
 - b. Emocionad@.
 - c. Motivad@.
 - d. Tranquil@.
 - e. Triste.
 - f. Preocupad@.
 - g. Agobiad@.
 - h. Desmotivad@.
 - i. Miedos@.
 - j. Indiferente.