



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

TRABAJO FIN DE GRADO

**METANÁLISIS SOBRE LA IMPORTANCIA DE
LAS HABILIDADES SOCIALES DEL ALUMNADO
TEA EN CENTROS ORDINARIOS Y ESPECÍFICOS**

CURSO ACADÉMICO 2022/2023

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
MENCIÓN AUDICIÓN Y LENGUAJE

Presentado por: **Paula Fernández Izquierdo**

Tutelado por: **David Jimeno de la Calle**

ÍNDICE

1. RESUMEN	1
ABSTRACT	1
2. INTRODUCCIÓN	2
3. JUSTIFICACIÓN	3
a. COMPETENCIAS	3
b. LEGISLACIÓN	4
c. DATOS ESTADÍSTICOS	5
d. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	7
e. OBJETIVOS	7
4. MARCO TEÓRICO	8
a. CONCEPTO DE INCLUSIÓN	8
b. CONCEPTO DE TEA	8
c. EDUCACIÓN EN CASOS DE TEA	12
d. ASPECTOS POSITIVOS Y NEGATIVOS DEL CENTRO EDUCATIVO ORDINARIO	17
e. ASPECTOS POSITIVOS Y NEGATIVOS DEL CENTRO EDUCATIVO ESPECÍFICO	21
5. METODOLOGÍA	23
a. DISEÑO	23
b. ANÁLISIS DE DATOS	29
c. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	30
6. CONCLUSIONES	36
a. LIMITACIONES	38
b. LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN	38
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	40
8. ANEXOS	46

1. RESUMEN

En el presente Trabajo Fin de Grado, se expone un metanálisis acerca de los puntos de vista de los centros educativos ordinarios y específicos como respuesta a las necesidades educativas del alumnado con TEA, teniendo en cuenta las habilidades sociales y comunicativas de estos niños.

De manera que, se explica brevemente lo que conlleva el Trastorno del Espectro Autista, se distinguen las diferentes opciones de escolarización que se ofrecen para este tipo de alumnado y además se analizan datos estadísticos extraídos de diferentes artículos. Con la aportación de los datos anteriormente mencionados, se observa con qué frecuencia las habilidades sociales de los alumnos con TEA son mencionadas en cada uno de los tipos de artículos (ordinarios o específicos), además de las visiones que arrojan a esta cuestión, que pueden ser de forma positiva, negativa o imparcial.

Palabras clave: Educación inclusiva, integración, TEA, intervención educativa, equidad, habilidades sociales.

ABSTRACT

In the following End-of-Degree Project it exposed a meta-analysis about the points of view of ordinary and specific educational centers in response to the educational needs of students with ASD, considering the social and communication skills of these children.

So that, it briefly explains what Autism Spectrum Disorder consists of, distinguishes the different schooling options offered for this type of students and statistical data extracted from different articles are analyzed, too. With the contribution of the data, it is observed how often the social skills of students with ASD are mentioned in each of the types of articles (ordinary or specific), in addition to the visions that they throw at this issue, which can be positive, negative or impartial.

Keywords: Inclusive education, integration, ASD, educational intervention, equity, social skills.

2. INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación pretende ser una lectura reflexiva sobre la inclusión en la educación, concretamente de los alumnos que conviven con un trastorno del desarrollo como es el autismo.

El propósito principal es poder conocer qué tipo de educación se le ofrece a este tipo de alumnado, además de detectar cuáles son los motivos más relevantes según los artículos analizados para decantarse por una modalidad educativa u otra y finalmente, advertir las distintas perspectivas que ofrecen los autores acerca del desarrollo de las habilidades sociales de estos niños dependiendo del centro educativo en el que se encuentren escolarizados.

Con el propósito de alcanzar lo anteriormente mencionado, se desarrolla este documento, en el cual se explican las características de estos niños con TEA y también se muestran las distintas modalidades educativas que se proporcionan en España al alumnado con este tipo de trastorno. De igual manera, se adjuntan en este trabajo datos estadísticos con el fin de concienciar acerca de este trastorno y de proliferar la empatía hacia este sector de la población.

Una vez que se haya indagado en los artículos acerca de las cuestiones más relevantes para optar entre un centro educativo u otro, se sustraerán las categorías en las cuales se va a centrar el análisis cualitativo. Posteriormente, se profundizará en la cuestión de las habilidades sociales que mediante la prueba de chi-cuadrado se podrán observar los aspectos positivos y negativos en cada uno de los centros atendiendo a la asiduidad con la que algunas de las palabras se encuentran en los diferentes artículos.

Teniendo en cuenta que en esta profesión es de vital importancia la comunicación, la expresión y la interacción, terminaré centrando las conclusiones del estudio hacia las habilidades sociales y comunicativas de este tipo de alumnado, determinando así las razones por las cuales decantarse por un centro o por otro.

3. JUSTIFICACIÓN

El tema elegido para este Trabajo Fin de Grado se va a centrar en el Trastorno del Espectro Autista (en adelante, TEA) porque es un tema que genera muchas dudas y debates entre los profesionales del ámbito de la educación, por ejemplo, en cuanto a su origen, la intervención educativa que se lleva a cabo en estos casos o al repertorio de síntomas tan heterogéneo que presenta.

Como se muestra más adelante, las estadísticas indican que casi uno de cada cien niños mostrará síntomas compatibles con este diagnóstico. Por lo tanto, la probabilidad de los docentes de trabajar con niños diagnosticados con este trastorno es elevada, y, por tanto, es importante interesarse en esta cuestión.

En primer lugar, hay que destacar la importancia que tiene la creación de escuelas inclusivas, y con ello una sociedad inclusiva. Según Martínez et al., (2010) “El movimiento de la escuela inclusiva supone nuevas tendencias, nuevas formas de plantear las respuestas a la diversidad de necesidades educativas en la escuela” (p.150). Por eso, en esta investigación se ha considerado la relación de los alumnos con TEA y la inclusión. Para ello, se ha llevado a cabo un estudio analítico acerca de los distintos puntos de vista según los artículos seleccionados para arrojar información sobre qué tipo de centro puede llegar a desarrollar mejor las habilidades sociales de estos niños. En vista de que las habilidades sociales y comunicativas es un rasgo característico del alumnado con autismo, se ha escogido como categoría más relevante por varias razones: la frecuencia en que aparece en los artículos que demuestra que es una cuestión que preocupa a los autores y también por el hecho de que el trabajo de un maestro de audición y lenguaje se debe a la comunicación y el lenguaje del alumnado.

En definitiva, este trabajo de investigación pretende arrojar información acerca de las habilidades sociales de los alumnos con TEA para indagar los puntos de vista de ambos centros (ordinario y específico) basándose en los artículos escogidos para ello.

a. COMPETENCIAS

De acuerdo con el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, se señalan una serie de competencias que deben ser cumplidas para obtener el Título de Grado Maestra en

Educación Primaria, las cuales voy a indicar a continuación, aquellas que desarrollo en el presente TFG. Conforme a la Universidad de Valladolid (2010):

- Generales:
 - 3.c. Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.
 - 5.d. La capacidad para iniciarse en actividades de investigación.
 - 6.d. El conocimiento de medidas que garanticen y hagan efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad.
 - 6.e. El desarrollo de la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación directa o indirecta, en particular la discriminación racial, la discriminación contra la mujer, la derivada de la orientación sexual o la causada por una discapacidad. (pp.33-35)
- Específicas de la mención de Audición y Lenguaje:
 - 9.a. Conocer aspectos principales de terminología en el ámbito de la Audición y Lenguaje.
 - 9.b. Saber identificar y analizar los principales trastornos de la audición y el lenguaje. (p.50)

Todas estas competencias se relacionan directamente con el trabajo de investigación que se presenta ya que trata de una investigación para la cual se ha tenido que hallar información por medio de fuentes seguras, analizar los datos mediante procesos de investigación, todo esto enfocado desde un punto de vista educativo intentando arrojar datos novedosos al proceso de escuelas inclusivas y teniendo en cuenta las características que presenta un trastorno del desarrollo que afecta al lenguaje de los que conviven con él.

b. LEGISLACIÓN

En nuestro país, la norma suprema del ordenamiento jurídico español es la Constitución Española de 1978. En la cual, se recoge en los artículos 14 y 27 que la educación es un derecho y un deber universal y gratuito, lo cual significa que todo niño o niña de entre 6 y 16 años tiene que estar escolarizado sea cual sea su situación.

Más tarde, en el año 1985, el Ministerio de Educación emitió el Real Decreto 334/1985 del 6 de marzo de Ordenación de la Educación Especial, con el cual se comprometió a integrar a los alumnos con discapacidad en los centros ordinarios públicos y concertados debido a un cambio de actitudes en lo que se refiere a la atención social de las personas afectadas por problemas derivados de una discapacidad, sea cual sea su tipología.

El concepto de necesidades educativas especiales fue incluido por primera vez en la LOE y fue actualizada por las Instrucciones de 8 de marzo de 2017 en las cuales se alude al conjunto de alumnos o alumnas escolarizados los cuales precisen de determinados apoyos y atenciones educativas específicas debido a diferentes grados y tipos de capacidades personales ya sean físicas, psíquicas, cognitivas, sensoriales y/o trastornos de la conducta.

En Castilla y León, la respuesta a la inclusión educativa se sustenta dentro de la legislación vigente en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada parcialmente y ratificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) que a su vez está revisada y modificada por la siguiente Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE).

c. DATOS ESTADÍSTICOS

En España, los últimos estudios realizados sobre el Autismo en España ofrecen una aproximación de la presencia de este trastorno en nuestro país, según la federación de autismo de la Comunidad de Madrid (2021), aparece un caso de TEA por cada 100 nacimientos, en concreto el 1% de la población, es decir, puede haber más de 450.000 personas que padecen este trastorno.

Por tanto, esta estimación que representa una cifra media da como resultado que más de 70 millones de personas en el mundo tiene TEA. Sin embargo, estas cifras no son demasiado fiables, puesto que hay algunos países en los que no hay planes para la detección de este trastorno, como son muchos países de ingresos bajos y medianos, en los que sus datos son hasta ahora, desconocidos. Además, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023) asegura que, en algunos estudios realizados con mayor control, se han registrados cifras notablemente mayores.

Situación del alumnado con TEA en Castilla y León:

En cuanto a los datos registrados en Castilla y León en los últimos 5 años, se ha obtenido la siguiente información (Federación Autismo Castilla y León, 2021). Según la Junta de Castilla y León a nivel autonómico en el curso 2019 - 2020, 1243 personas con TEA cursan estudios no universitarios en nuestra Comunidad Autónoma, (lo que supone el 0,36% del total del alumnado no universitario general). El alumnado que presenta estas características del trastorno del espectro autista pertenece al grupo de ACNEE (Alumnado con Necesidades Educativas Especiales), y supone el 15% del alumnado de esta tipología siendo el segundo más numeroso de todo el grupo. A nivel provincial, las que presentan mayor número de alumnos con TEA son en primer lugar Valladolid con 312, seguida de León con 260 y de Burgos 224.

En cuanto a personas afectadas por este trastorno, los síntomas prevalecen más en hombres que en mujeres. Los datos estadísticos, nos informan de que aparece un caso de autismo en una niña cada cuatro casos de autismo en niños, según los últimos estudios internacionales (Fundación ConecTEA, 2022). En nuestra comunidad, predomina la población con TEA masculina (que supone el 87%) ante la femenina (que supone el 13%). Siendo la diferencia de género en este trastorno la más notable de todos los que forman el grupo de ACNEE.

Según el Ministerio de Educación y FP (como se citó en Fundación ConecTEA, 2022), del Gobierno de España entre los cursos 2014 y 2019 el número de alumnos con TEA ha aumentado un 62%. Esta identificación del diagnóstico ha sido casi el doble en el género masculino (lo que supone un 66,8%) frente al femenino (que ha sido de un 30,7%).

Se puede distinguir un aumento del alumnado con TEA en la escuela ordinaria, de hecho, la educación ordinaria concentra el mayor número de alumnado con TGD (Trastorno Generalizado del Desarrollo, categoría en la cual se incluye el autismo) en todas las provincias. Sin embargo, en el género femenino se observa que su presencia en las aulas es ligeramente más alta en los centros de educación especial (se trata del 24% frente al 19% del masculino).

Atendiendo a las cifras oficiales del Ministerio de Educación y FP del alumnado con TGD muestran que en general, la escolarización en centros de educación ordinaria es mayor

que en centros de educación especial siendo un 80,1% frente a un 19,9%. Estas cifras son equivalentes a las encontradas en las estadísticas nacionales.

d. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Con este trabajo de investigación se pretende por un lado, averiguar cuáles son las cuestiones que más se tratan en todos los artículos considerando la frecuencia como medida de análisis y asumiendo que cuanto más se reiteren más relevantes son; y por otro lado, conocer los distintos puntos de vista que tienen tanto los artículos que hablan sobre los centros educativos ordinarios como los que hablan sobre los centros específicos acerca de cómo se van a desarrollar las habilidades sociales de los alumnos con TEA en cada uno de los centros.

e. OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL:

- Analizar los puntos de vista de los artículos según las habilidades sociales del alumnado con TEA distinguiendo entre centro ordinario y centro específico.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar los temas que son más frecuentes en todos los artículos que se van a analizar.
- Recoger información de ambos centros según distintos agentes (profesores, alumnos y familias).
- Distinguir los puntos de vista que aporta cada tipo de artículo acerca de las habilidades sociales del alumno con TEA en positivo, negativo o neutro.
- Analizar los datos cualitativos para observar en qué centros se desarrollan de forma más adecuada las habilidades sociales del alumnado con TEA.

4. MARCO TEÓRICO

a. CONCEPTO DE INCLUSIÓN

El término inclusión viene definido por la RAE (s.f.) como “la acción de poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto”. Esta descripción llevada al campo educativo se refiere a la acción de juntar o aproximar a todos los alumnos dentro de un aula, sin importar cuáles son sus diferencias (sexo, raza, condición sexual, capacidad intelectual, enfermedades...).

Según Parrilla (2002) el origen de la inclusión educativa surge con el inicio de una nueva conciencia social, la cual la UNESCO, expande sobre las desigualdades en el cumplimiento del derecho a la educación. Por tanto, en la Conferencia de 1990 de la UNESCO en Tailandia, se promueve desde el ámbito específico de la Educación Especial, la idea de una educación para todos, germinando el término de inclusión educativa.

La inclusión o educación inclusiva es el modelo de equidad que propone garantizar a todos los alumnos y las alumnas una educación de calidad y atendiendo a sus diferencias. Según Booth et al (2000) en el Índice de la inclusión destinado a las escuelas, esta misma es sinónimo de integración y se relaciona con los procesos orientados a la eliminación de las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Para llegar hasta ella conviene un cambio de perspectiva sobre el concepto de la diferencia, que implica la diversidad funcional (Palacios, 2008).

Actualmente, se habla de una perspectiva socioeducativa, ya que la educación y la sociedad están estrechamente ligadas. Una intervención socioeducativa permite la puesta en funcionamiento de propuestas con un impacto social a través de una red de actividades educativas dirigidas a un determinado grupo. El ámbito educativo debe ofrecer unos valores y unos aprendizajes contextualizados según la sociedad en la que convive.

b. CONCEPTO DE TEA

Término de autismo:

La palabra autismo, etimológicamente procede del griego *auto* que significa uno mismo y acompañada de la palabra *ismo* que se refiere a un proceso patológico da como resultado el concepto de: el proceso patológico de encerrarse o focalizarse en uno mismo.

A pesar de que las primeras referencias escritas y estudiadas reconocidas sobre lo que hoy en día señalamos como trastorno del espectro autista son situadas en torno al siglo XVI por Johannes Mathesius (1504 - 1565), el término de autismo no se utilizó hasta el año 1911. Esta expresión fue empleada por el psiquiatra suizo Paul Eugen Bleuler.

¿De qué se trata?

Como explican Zúñiga et al., (2017) el TEA es un trastorno del neurodesarrollo de origen neurobiológico. Debido a que no se ha demostrado ninguna evidencia científica las causas que hay tras el origen de este trastorno, coexisten distintas teorías sobre el motivo que puede ocasionarlo. Para conocer alguna de estas ideas tan distintas, comenzaré por mencionar la Teoría de las Funciones Ejecutivas en la cual Russel y Ozonoff (2000) (citado en Echeverry, 2010) plantean como causa principal del autismo un déficit en la función ejecutiva que se encarga del control y la inhibición del pensamiento y la acción. Por último, cabe mencionar otras teorías que pretenden hallar el motivo oculto del autismo, como son: la ceguera mental, el debilitamiento de la coherencia central o la disfunción ejecutiva.

Este trastorno afecta a la comunicación social y la conducta. Se pueden observar comportamientos o intereses repetitivos. Existen distintos grados de afectación al igual que también podemos distinguir varias categorías diagnósticas.

Muestro a continuación, los posibles grados de afectación según su nivel de gravedad:

1. Grado 1: Necesita ayuda: Sin ayuda puede tener dificultad para iniciar interacciones sociales y muestra poco interés hacia ellas, respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social. Capacidad de hablar con frases completas y establecer una comunicación, pero el contenido de la conversación no es muy amplio.
2. Grado 2: Necesita ayuda notable: Deficiencias notables en las aptitudes de comunicación social, problemas sociales incluso con ayuda, interacciones sociales limitadas, respuestas reducidas, frases sencillas y su interacción se limita a intereses muy concretos.

3. Grado 3: Necesita ayuda muy notable: Deficiencias graves en las aptitudes sociales, respuesta mínima a las interacciones sociales, pocas palabras inteligibles, solamente responde a las aproximaciones sociales muy directas.

Patologías:

Al tratarse de un trastorno complejo y heterogéneo, es decir, que dependiendo del paciente que lo padece se dan unas características distintas a otros, resulta complicado enumerar todas las características o síntomas. Sin embargo, se citan a continuación, algunos de los rasgos más comunes, los cuales aparecen con mayor frecuencia y reiterancia entre las personas afectadas por el trastorno, según el DSM-V:

- Deficiencias en la reciprocidad socioemocional: carencias en las conversaciones o interacciones sociales.
- Deficiencias en las conductas comunicativas no verbales: aparecen anomalías en el lenguaje corporal del sujeto con TEA, no comprenden gestos, falta de expresión facial, no ejercen contacto visual.
- Deficiencias en el desarrollo de las relaciones: dificultades en el juego simbólico, no comprenden los diversos contextos sociales.

Diferencia de sexo:

Como ya se ha mencionado anteriormente, existe una diferencia relevante entre niñas y niños, algunos investigadores apuntan que la causa son las diferencias genéticas, a menudo muchas niñas no son diagnosticadas porque no se ajustan a las características o a los estereotipos más fieles del autismo (como, por ejemplo, los que he mencionado con anterioridad señalados por el DSM-V).

Según los médicos e investigadores, muchas niñas con autismo poseen una mayor independencia y que tienen un menor número de necesidades de apoyo. Esto significa que, algunas de estas niñas son capaces de enmascarar las señales del autismo hasta tal punto, que se puede confundir con otro tipo de trastorno debido a que se presenta de manera diferente en ellas.

Por último, vamos a enumerar algunas características que nos podemos encontrar frecuentemente en las niñas con este trastorno:

- Interés especial por la música, animales, arte y literatura.
- Pueden compartir una sonrisa social.
- Una imaginación fuerte.
- Deseos de organizar y reparar objetos.
- No querer jugar de manera cooperativa con otros, sino llevar el control del juego.
- Tendencia a imitar a otros en situaciones sociales para mezclarse.
- Fuertes sensibilidades sensoriales, a los sonidos y en especial al tacto.
- Insistencia irracional en el seguimiento de rutinas.
- Retraso en las destrezas del lenguaje y del movimiento.
- Conducta hiperactiva, distraída o impulsiva.
- Epilepsia o trastornos convulsivos.
- Hábitos de alimentación y del sueño inusuales.

Afectación del lenguaje:

Alrededor del 25% de los niños con autismo no poseen lenguaje oral. Las modalidades vocales / no vocales cambian en función del desarrollo del niño. Hay niños con afectados por el trastorno que no utilizan el lenguaje oral, aunque sí hacen uso de determinados soportes de comunicación alternativa.

En relación con la comunicación no vocal en las personas con TEA, diferenciaremos dos planos: el comprensivo y el expresivo. El primero de ellos presenta las siguientes características: aparece un déficit en la comprensión facial, puede llegar a comprender movimientos muy marcados con un tono de voz alto y no dominan las reglas de conducta social. El enfoque expresivo está muy alterado puesto que no emplea patrones de comunicación no verbal, suelen expresar sus emociones fuera de contexto y de manera que no hay diferencias sutiles entre los diferentes aspectos emocionales; utilizan sonidos articulados como gruñidos o gritos sin matices que no tienen un único significado. Además, también pueden servirse de llantos y gritos para expresar sus necesidades, de proto-imperativos muy precarios y simples; o presentan comportamientos desadaptativos como expresión de malestar e inconformidad.

Por otro lado, con la comunicación verbal – vocal en las personas con TEA podemos observar dificultades específicas en la comprensión del lenguaje (alteraciones relacionadas con el seguimiento de órdenes, poseen una comprensión literal, déficit de

acceso al segundo significado y aparecen dificultades cuando se presentan preguntas de elección múltiple); a la hora de expresarse pueden manifestarse ciertas anomalías como por ejemplo: la adquisición del vocabulario que comienza a los 5 años de edad, confunden contrarios, signos de inmadurez (confusión de palabras homófonas, dificultades para controlar su volumen de voz, canturrean o hacen juegos vocálicos que no aportan información a la conversación), inversiones con el orden de los fonemas y de las palabras dentro de una frase o dificultades en el manejo de algunas preposiciones; en cuanto a su lenguaje interior casi no lo desarrollan, no hay ningún ápice de intencionalidad comunicativa, se puede observar un déficit en el desarrollo del juego simbólico y también de la planificación de acciones.

Teoría de la Mente:

La Teoría de la Mente (ToM) es uno de los dominios de la cognición social, surge a raíz de las investigaciones de Premack y Woodruff (1978, citado en Echeverry, 2010) quienes gracias a su labor experimentando con los chimpancés, descubrieron que estos poseen una ToM que les permitía comprender a los seres humanos; y se refiere a que un sujeto es capaz de atribuir estados mentales tanto así mismo como a los demás. Esta atribución de emociones o de estados tiene lugar gracias a un sistema de inferencias ya que el sujeto determina o concluye una emoción mediante la captación de estados que son no observables. Por ejemplo: deseos, emociones, conocimientos, creencias, pensamientos o intenciones.

Este proceso sirve de gran ayuda a los niños con el fin de prosperar en la capacidad para comprender la interacción humana. Ya que, gracias a esta interacción entre personas, pueden germinar nuevos aprendizajes en las estructuras cognitivas.

c. EDUCACIÓN EN CASOS DE TEA

Para comenzar a diferenciar los centros ordinarios con los centros específicos, se muestra la siguiente tabla (tabla 1), la cual clasifica las distintas fórmulas de atención educativa del alumnado con este tipo de trastorno:

Tabla 1

Opciones de escolarización del alumnado con TEA

	CENTRO EDUCATIVO	CURRÍCULO
Aula ordinaria	ORDINARIO	ORDINARIO (con adaptaciones necesarias)
Aula ordinaria + Aula de apoyo	ORDINARIO	ORDINARIO (con adaptaciones necesarias)
Aulas de educación especial para alumnado	ORDINARIO	ESPECIAL
Aulas de educación especial genéricas	ORDINARIO	ESPECIAL
Centro de educación especial	ESPECIAL	ESPECIAL
Escolarización combinada	ORDINARIO + ESPECIAL	ESPECIAL

Fuente: Elaboración propia.

Una vez que he mostrado las diversas formas de intentar cubrir las necesidades educativas de los niños con TEA en un centro educativo, me centraré en los rasgos más característicos de cada uno de ellos.

Centro Educativo Ordinario:

En primer lugar, quiero reflejar una noticia que publicaba Europa press el 23 de mayo de 2022 en el que se informa de lo siguiente: “El alumnado con TEA que cursa enseñanzas no universitarias en España aumentó un 8,07% en el curso escolar (2020-2021) hasta los 60.198 (50.372 niños y 9.826 niñas), y más de un 80% de ellos estudia en la escuela ordinaria”. El dato de más relevancia, que el 80% de estos niños con TEA están escolarizados en los centros educativos ordinarios.

Para que un estudiante con necesidades educativas especiales esté escolarizado en un centro ordinario, este centro debe ofrecerle las adaptaciones curriculares necesarias e individuales en base a cada uno de estos alumnos. Estas adaptaciones pueden resultar ser significativas o no significativas. Si son del primer tipo, se deben modificar los objetivos de etapa y los criterios de educación en aquellos casos en los cuales exista un desfase curricular del alumno de dos o más años en comparación con su grupo - clase. Mientras que, si son no significativas, estas adaptaciones están ligadas con la metodología y la estructuración de los contenidos, pero no se modifican ni los objetivos de etapa ni los criterios de evaluación.

En la etapa de Educación Primaria se recogen varias pautas de atención a la diversidad para lograr una inclusión socioeducativa. En estas pautas se contemplan: medidas organizativas a nivel de centro y aula, planes individualizados de refuerzo educativo, orientación y apoyo, programas de acompañamiento escolar, planes de desarrollo de habilidades especiales, planes de trabajo individualizado con adaptación y programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento o medidas de flexibilización del periodo de escolarización.

En cuanto a la experiencia del alumnado con TEA en los centros ordinarios, algunas de sus características acerca de la sintomatología pueden provocar ciertas barreras. Generalmente, estos niños y niñas tienen redes sociales de amistad menos extensas que el resto de sus compañeros a causa de las dificultades que poseen para relacionarse con otras personas, lo que conlleva que este grupo esté más expuesto a sufrir acoso escolar. Siguiendo por esta línea de las habilidades sociales, poseen dificultades a la hora de trabajar en grupo, como se exige y se enseña en esta modalidad. Según Saggars et al., (2016) el manejo de las situaciones de acoso se ha indicado por el alumnado con TEA como una de las mayores barreras con las que tienen que lidiar dentro del ámbito escolar.

Otras dificultades para el alumnado con TEA dentro de los contextos educativos son las demandas que exigen flexibilidad de pensamiento y comportamiento: como por ejemplo la planificación de tareas las transiciones entre clases, aulas y cursos, la organización del estudio, realizar los deberes de forma autónoma o llevar a cabo varias tareas de manera simultánea. Sin embargo, para afrontar estas dificultades, agradecen la utilidad de apoyos y ayudas y ser avisados con antelación de los cambios. Poder ofrecerles los ajustes y

apoyos individualizados adecuados puede llegar a marcar la diferencia en la educación del alumnado con TEA.

Por otro lado, el ámbito educativo ofrece muchos y muy variados estímulos, los cuales en ocasiones puede generar a este alumnado con TEA cierto malestar, angustia, ansiedad o estrés. Y estos estímulos pueden ser provocados por situaciones cotidianas como, por ejemplo, los sonidos más intensos como el timbre que indica el cambio de horas lectivas, o el ruido que se origina de las aglomeraciones de personas en la entrada o salida del centro, el ruido estresante del patio del colegio o los gritos del profesor.

Por último, añadir el testimonio del profesor Bonifasi y Arasanz (2013) el cual relata la manera en la que sus alumnos mostraban cierta inflexibilidad para aceptar los cambios, por ejemplo, a la hora de cambiar de espacio o la realización de actividades que no eran habituales y rompían con ellas sus rutinas habituales. La solución que encontraron fue anticipar la información a los alumnos mediante un horario en imágenes para asegurarse así el acceso visual a la información, lo que a su vez les aportaba seguridad y serenidad. Esta experiencia nos señala, que los niños que conviven con este trastorno necesitan estructurar su pensamiento y reducir los niveles de inquietud.

Centro Educativo Específico:

Por lo general, los alumnos que poseen necesidades educativas especiales se escolarizan en centros ordinarios a no ser que estas necesidades no puedan ser adecuadamente satisfechas por motivos razonables, por los cuales, los llevan a la escolarización en los centros específicos o bien a plantearse la modalidad de educación combinada.

En estos centros de educación especial solo se escolarizan al alumnado con necesidades educativas asociadas a discapacidad. Estos centros proporcionan dentro de su oferta educativa: servicios, recursos y medidas específicas de atención, las cuales no pueden ser llevadas de forma general al sistema educativo ordinario.

Las etapas educativas en las que está dividida la educación especial son algo distintas a la división de la educación ordinaria. En primer lugar, en cuanto a la educación infantil especial, al no tener un carácter obligatorio no siempre el centro específico ofrece esta etapa. Continuando por la Educación Básica Obligatoria (EBO) es la etapa educativa obligatoria que comprende las edades entre 6 y 16 años. Se estructura en 3 ciclos: el

primero que va desde los 6 años hasta los 9, el segundo comprende los 9 hasta los 12 años, y por último, el tercero que contiene a los alumnos de 12 a 16 años. El alumnado que cursa esta etapa educativa puede extender su permanencia hasta la edad de 18 años.

Cuando el alumnado termina la etapa obligatoria reciben una acreditación del centro educativo en la cual se plasman los años cursados junto con una orientación sobre el futuro académico y profesional, no prescriptiva y es de carácter confidencial.

Las unidades sustitutivas específicas son aulas que están ubicadas en los centros educativos ordinarios en las que está adscrito el alumnado con necesidades educativas especiales con adaptaciones muy significativas. El alumnado transcurre una gran parte del horario lectivo en la unidad sustitutiva, aunque comparten algunas actividades y espacios del centro escolar con el resto del alumnado.

En cuanto a la modalidad combinada, la jornada lectiva del alumnado se divide de tal forma que parte de su escolarización la lleva a cabo en el centro ordinario donde comparte experiencias con un grupo ordinario de referencia, y la otra parte en un centro específico donde recibe una educación especial.

Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP):

Estos equipos están compuestos por profesionales (profesores especializados en la Orientación Educativa, por Técnicos de Servicios a la Comunidad, por maestros especialistas en Audición y Lenguaje y por maestros de Pedagogía Terapéutica) y son servicios especializados de orientación. Estos pueden ser tanto internos como externos a los centros y vienen determinados por cada comunidad autónoma. El EOEP son los encargados de realizar una evaluación psicopedagógica requerida para una adecuada escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales. Además, también son los que determinan las actuaciones de apoyo que se vayan a llevar a cabo para dar una respuesta educativa específica. Estos colaboran con el resto de los agentes que intervienen en el ámbito educativo (docentes, familias, alumnado y centro) para que estas actuaciones de apoyo se den de forma coordinada y den una respuesta educativa específica que sea eficaz.

d. ASPECTOS POSITIVOS Y NEGATIVOS DEL CENTRO EDUCATIVO ORDINARIO

Con el objetivo de obtener la máxima información posible acerca de las dos ramas de educación tanto ordinaria como específica, se divide en los distintos puntos de vista que forman parte activamente del proceso educativo: los maestros, las familias y por supuesto, del alumnado. De tal manera que se recogen a continuación sus respectivas opiniones desde las distintas posiciones para así poder otorgar una indagación más completa y amplia a la investigación, comenzando por la exploración de un centro educativo ordinario.

Visión del profesorado:

La relación del alumnado con TEA con los profesores es clave para determinar el éxito de la inclusión educativa.

Según un estudio de la Universidad de Costa Rica elaborado por Fortuny Guasch y Sanahuja Gavalda (2020), algunos maestros que forman parte de la muestra del estudio entienden por inclusión la opción de tener a todo el alumnado dentro de un aula ordinaria y tener las estrategias de poder trabajar con todos ya tengan necesidades educativas o no. Tal y como sugiere Florian y Black – Hawkins (2011) el éxito de estas estrategias radica en usarlas de manera global para todo el conjunto de alumnos independientemente si tienen NEE o no, dicho de otra forma, no considerar que estas estrategias únicamente van dirigidas a alumnos con TEA en un determinado momento, sino que el maestro las incorpore en su metodología de enseñanza en el aula ordinaria para favorecer a todo el alumnado y sobre todo para que haya inclusión educativa.

Un estudio de la Universidad del País Vasco de Sepúlveda et al. (2010), refleja que hay una estrecha relación entre la autopercepción que tiene el profesorado acerca de su preparación para trabajar con alumnado con TEA. Cuanto mejor sea esta valoración de sí mismos más favorable será su actitud hacia la integración del alumnado con estas características.

Otro estudio de la Universidad de Sevilla de Moreno et al. (2005) indica cierta información acerca de la visión del profesorado frente a los alumnos con TEA tanto en un aula ordinaria como en un centro específica. Los resultados señalan que la mayoría de

los docentes tutores de aula ordinaria que no son especialistas en TEA y que tienen en sus clases niños con este trastorno, se perciben a ellos mismos con falta de información y preparación para abordarlo. Aunque tienen una actitud muy positiva ante ellos. Lo contrario que los profesores especialistas en educación especial o los centros educativos que son específicos o que colaboran con alguna asociación de TEA.

Además, en esta investigación se señalan otros puntos que fueron abordados como temas de debate entre los grupos de discusión que estaban formados por EOEP de los centros sevillanos, los docentes especialistas en Audición y Lenguaje, y el resto de los docentes. Estos puntos fueron:

- La falta de recursos personales a los que acudir y que brindan apoyo dentro del aula (maestros de audición y lenguaje, auxiliares técnicos educativos, logopedas, etc.). Su trabajo podría ser significativo para que la adaptación de estos alumnos a los cambios y al entorno ayude a disminuir los trastornos de conducta del alumnado.
- La necesidad que surgía de reforzar la inclusión educativa. Mediante una red de apoyo al profesorado y a los equipos directivos para que se deje de ver como que estos alumnos son solo responsabilidad de los maestros de educación especial o del tutor correspondiente.

Volviendo al estudio del País Vasco (Sepúlveda et al., 2010), los resultados del estudio dieron como resultado, unos puntos que se podrían mejorar los cuales fueron:

- Informar al profesorado que va a tener a los alumnos con TEA en el aula con anterioridad y propiciarles unas pautas informativas con cierta información que sirva a modo de guía de referencia.
- Transmitir al resto de alumnos que forman el grupo – clase la información necesaria acerca de estos alumnos con NEE para conseguir facilitar la dinámica social y que esta mejore.

En un cuestionario realizado en un estudio para la puesta en marcha de un aula TEA en un centro ordinario (García, 2018) se preguntó a los profesores de un aula ordinaria si ellos poseen la preparación que se necesita para impartir clase a alumnos NEE. La encuesta dio como resultado que existen dudas acerca de la preparación del equipo

docente para llevar a cabo su tarea de enseñar en un aula en la que participaran alumnos con necesidades educativas especiales.

Citando al autor Bonifasi y Arasanz (2013), la práctica diaria en las aulas revela que todavía hay cosas que deben cambiar para poder llegar a escuelas inclusivas, según él, esto se debe a que hay maestros que muestran cierta resistencia a crear, innovar, reinventarse y se aferran al método de enseñanza tradicional que supone seguir un libro de texto que se encarga de uniformizar y homogeneizar el aprendizaje haciendo que los alumnos diferentes (aquí entra dentro el alumnado con TEA) queda excluido del proceso de aprendizaje.

Resaltando de nuevo al autor Bonifasi y Arasanz (2013): “El docente puede sentirse impotente, no sabe qué hacer frente a ese niño que le reclama no se sabe bien qué, y puede responder muchas veces de manera superyoica amparándose o usando las normas o el reglamento para defenderse.”

Visión del alumnado:

En el libro de Bonifasi y Arasanz (2013) aparece una estrategia que quiero destacar porque tiene como fin la inclusión social de los niños con autismo con sus iguales. Este recurso es denominado por el autor como “El apadrinamiento y la integración” y se debe llevar a cabo en un aula ordinaria. De modo esencial consiste en que sean los propios niños los cómplices del proceso de aprendizaje del alumnado con TEA sirviendo a estos como referencia y punto de ayuda para que exista un acompañamiento y se fomenten así las relaciones interpersonales, la comunicación y la relación entre ellos. Lo más beneficioso de esta técnica o procedimiento, es que ambas partes resultan favorecidas.

Retornando con el estudio de Sepúlveda et al., (2010) que destaca las características que son las que van a determinar que un alumno con TEA pueda estar más o menos años escolarizado en las escuelas ordinarias. Si el alumnado ha adquirido correctamente la comprensión lectora, si tiene discapacidad intelectual asociada o no, si ha adquirido el lenguaje oral, si tiene serios problemas de conducta, etc. De acuerdo con este autor, también es muy importante poner el foco de atención en dónde sale más beneficiado el alumno, porque muchas veces en la escuela ordinaria no hay recursos humanos (es decir, no aparece la figura que da apoyos especializados) lo que impide al alumnado con TEA

aprender y mejorar todo lo posible, mientras que, por lo contrario, el centro especial puede ofrecer personal especializado que brinde al alumno apoyo en comunicación, por ejemplo.

Según Rodríguez, et al., (2018) se explica que, dentro de la jornada escolar, los alumnos tienen varios momentos para que puedan interactuar de forma libre, natural y espontánea con sus iguales, los cambios de clases, las salidas y entradas al centro o el tiempo dedicado al recreo son algunos de estos momentos. En particular, los autores se centran en el tiempo del recreo y lo definen como “un periodo que suele ser desestructurado” además, Rodríguez et al. (2018) citan a Anderson et al., 2004; Lang et al., (2011) para explicar lo que conlleva este tiempo a los alumnos con TEA, ya que pueden surgirles dificultades para poder comprender lo que ocurre y experimentar una barrera para poder interactuar con el resto de sus compañeros, lo que repercute en un aislamiento social.

Por otro lado, si los alumnos con TEA reciben estrategias para contar con unas habilidades sociales básicas, se puede caer en el error de generalizar, en referencia a DiSalvo y Oswald (2002, citado en Rodríguez et al. 2018) “si estas habilidades sociales se adquieren con un determinado compañero, en un contexto concreto y durante una actividad específica, no sean puestas en práctica espontáneamente con otros iguales, en otros contextos o realizando otras actividades.”

En resumen, uno de los indicadores de calidad es la existencia o carencia de personal de apoyo para que el alumnado con TEA pueda impulsar sus relaciones personales entre sus iguales, que será clave con el fin de que este alumnado con TEA entre en la dinámica del centro y pueda ser partícipe de las actividades y servicios que esta presta.

Visión de las familias:

Según un estudio de análisis de la valoración de las aulas TEA de Madrid (de la Torre et al., 2018) señala que las familias que formaban parte de la investigación ya que habían escolarizado a sus hijos en centros educativos de atención preferente para alumnado con TEA señalaban como características importantes la atención al bienestar emocional del alumnado, así como el hecho de favorecer los procesos de cambio y apostar por la innovación educativo.

Volviendo al estudio citado con anterioridad acerca de la puesta en marcha de un aula TEA en un centro ordinario (García, 2018) se tuvo en cuenta la opinión de todas las familias que formaban parte del centro, haciéndolas partícipes del estudio mediante unos

cuestionarios. La respuesta que he querido rescatar es el desconocimiento de estas familias en relación con el rendimiento académico de sus hijos (alumnado que no tiene TEA), si éste se iba a ver afectado de algún modo, además de no saber la forma de explicar a sus hijos lo que conlleva este trastorno, cómo tratar desde el núcleo familiar la inclusión y el lugar donde poder hallar información en cuanto a todas estas incógnitas.

e. ASPECTOS POSITIVOS Y NEGATIVOS DEL CENTRO EDUCATIVO ESPECÍFICO

En el libro de Simarro (2013) el cual trata el tema de la educación más favorable para según qué tipo de personas con TEA expone que:

No siempre la misma modalidad de inclusión es adecuada para cualquier persona con TEA. [...] La ortodoxia inclusiva apuesta porque las personas, con independencia de sus características, puedan estar siempre y en todo momento en el aula ordinaria contando con los apoyos que necesiten. No hay mucha duda de que esto sería lo ideal y hacia lo que hay que tender, pero en muchos casos, sobre todo los de personas con necesidades de apoyo más complejas, no es viable en la actualidad que estén toda la jornada en el aula ordinaria para garantizar una educación de calidad. (p.234)

Visión del profesorado:

De acuerdo con el artículo 37.4 del capítulo V de la LOGSE, “la escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario.” Los objetivos que se plantean para este alumnado tanto en aulas de educación especial como en centros educativos específicos se organizan de tal manera que puedan ofrecer una formación integral a los alumnos para pasar a una transición a la vida adulta y laboral. Según Ramírez (2010) las aulas de educación especial son una opción de escolarización que tiene como objetivo facilitar la inclusión educativa, social y en comunidad de estas personas, siendo la más adecuada para los alumnos que no precisan de una atención constante por parte de profesionales especializados, ni uso de equipamiento o instalaciones específicas características de los centros específicos.

Según Boer, et al., (2011) citado en Chacón y Mollá (2016) “la inclusión se logra si en el proceso intervienen todos los factores que se nombran a continuación: la legislación, los recursos, la experiencia del profesorado, la formación que estos han recibido, las experiencias y las actitudes que ellos tengan acerca del término inclusión”. (p.92)

Visión del alumnado:

Según un estudio de Moreno et al., (2018) acerca de “Las reflexiones sobre la atención de los menores con trastornos de espectro autista en los centros educativos” gracias a la creación de un grupo de debate, se ha reflexionado acerca de la cuestión del alumnado con TEA en las aulas, la gran mayoría opina que es primordial que el alumnado se escolarice en los centros ordinarios, y que sólo asistan a un centro específico de educación especial cuando sus rasgos diagnósticos imposibiliten atender a sus necesidades en el régimen de la integración educativa.

Otro de los puntos que se discutieron en el estudio anteriormente mencionado, es que, en la mayoría de las ocasiones, se agrupan en el aula especial a los alumnos que deberían estar en una modalidad combinada. Por otro lado, en el grupo de discusión creado también se comentó la idea de que “la educación especial es un poco el cajón desastre” este pensamiento surge ya que cuando los alumnos no alcanzan los objetivos que se les plantea para poder cumplir con el currículo de la etapa en un centro ordinario, se les envía, normalmente, al centro de educación especial. Es en estos centros específicos donde se juntan todos los alumnos con necesidades educativas especiales, sin embargo, que un grupo de alumnos requieran de NEE no significa que todos necesiten de las mismas ayudas o de los mismos apoyos, sino que es un grupo de lo más heterogéneo, y lo que necesita un alumno con parálisis cerebral no es similar a la estructuración y seguimiento que necesita un alumno con TEA.

Por último, es un tema recurrente hablar sobre las escuelas inclusivas y aplicar estrategias en los centros para llegar a alcanzarlas, sin embargo, renombrando de nuevo el estudio de Moreno et al. (2018) algunos de los profesionales de la educación, se cuestionan la herramienta de un aula especial ubicada en el centro ordinario, ya que es muy usual ver situada esta sala en un espacio alejado del resto de sus iguales. Si lo que se pretende con esta modalidad es la interacción entre niños, ¿por qué se les aparta a todos los niños con dificultades haciendo que únicamente se relacionen entre ellos?

Visión de las familias:

A fin de conocer la opinión de las familias con miembros con TEA escolarizados en centros educativos específicos, Martínez y Ferrando (2022) ha investigado a través de entrevistas con los agentes implicados hasta publicar su artículo “Escolarización del alumnado con TEA y la satisfacción de las familias. Un estudio piloto”. Centrándome en los resultados de su investigación, el ítem con el que las familias en general se sienten más satisfechas es con la predisposición y la actitud que adoptan los docentes frente al alumnado de este tipo. Por el contrario, con lo que están más en desacuerdo es con la falta de recursos materiales de la que disponen en los centros educativos.

En lo referido a los resultados de la investigación, también se puede observar, como los tutores deciden optar por los centros específicos cuanto mayor es el grado de afectación del niño con TEA, algunas de las principales razones que destacan para apoyar su decisión son: el compromiso que demuestran los maestros del centro con la educación de sus hijos, la atención individualizada que reciben y también la innovación de los métodos de enseñanza que se imparten.

5. METODOLOGÍA





a. DISEÑO

Para llevar a cabo el presente trabajo, efectúo un análisis de datos cualitativos. Este proceso consiste en realizar una exploración, extraer conocimientos y transformar estos en datos para después identificar los más relevantes de acuerdo con la investigación y concluir con los resultados que pueden apoyar o no a la hipótesis creada en un principio.

Para llevar a cabo la investigación, se han seleccionado 20 artículos (Tabla 2) que hablen de la escolarización del alumnado con TEA en centros educativos ordinarios, en centros educativos específicos, o que se refieran a ambos. Estos artículos a su vez han recogido la información de forma general, mediante encuestas elaboradas con una muestra de la población implicada en la educación de alumnado con TEA, aunque en algunos artículos, se han utilizado los grupos de discusión o debate con profesionales del ámbito de la educación.

Tabla 2

Referencias de los artículos analizados

 ARTÍCULOS 	
 CENTROS ORDINARIOS	CENTROS ESPECÍFICOS 
<ul style="list-style-type: none"> • Cortés Moreno, J., Sotomayor Morales, E.M. (2018). Reflexiones sobre la atención de los menores con trastorno de espectro autista en los centros educativos. <i>Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)</i> pp. 31-44. • Rodríguez-Medina, J., Ruíz, M. J., & González, V. A. (2018). Mediación entre iguales, competencia social y relaciones interpersonales de los niños con TEA en la escuela. <i>Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado</i>, 32(3), 93-110. Recuperado de: https://www.redalyc.org/journal/274/27464623007/27464623007.pdf • Gasca, J. M. B. Autismo en la escuela. Recuperado de: http://www.eipea.cat/docs/4.%20BRUN.%20Autismo%20en%20la%20escuela.pdf • Martínez-González, A. E., & Piqueras, J. A. (2019). Diferencias en la gravedad de los síntomas del Trastorno del Espectro Autista según el contexto educativo. <i>European Journal of Education and Psychology</i>, 12(2), 153-164. • Baña Castro, M. (2015). El rol de la familia en la calidad de vida y la autodeterminación de las personas con trastorno del espectro del autismo. <i>Ciencias psicológicas</i>, 9(2), 323-336. • Bonifasi, J. M., & Arasanz, D. (2013). El Autismo, un reto para la colaboración entre clínicos y pedagogos. <i>Horsori</i>. • Chacón, J. P., & Mollá, S. C. (2016). El proceso de inclusión en un aula de comunicación y lenguaje. Percepciones de la comunidad educativa. <i>Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado</i>, 19(3), 91-102. • De La Torre González, B., Martín Ortega, E., & Pérez García, E. M. (2018). La valoración de las aulas TEA en la Educación Infantil: La voz de docentes y familias. https://gredos.usal.es/handle/10366/138799 • Canal Bedia, R., García Primo, P., Touriño Aguilera, E., Martín Cilleros, M. V., Ferrari, M., Martínez Velarte, M., ... & Posada de la Paz, M. (2006). La detección precoz del autismo. <i>Psychosocial Intervention</i>, 15(1), 29-47. • Brusil, B. A. Z., & Cheme, R. K. G. (2023). La gestión de la inclusión socioeducativa desde la formación inicial del docente. <i>Órbita Científica</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Martínez Abellán, R., Porto Currás, M., & Garrido Gil, C. F. (2019). Aulas de educación especial en España: análisis comparado. <i>Siglo Cero</i>, 50(3), 89-120. https://doi.org/10.14201/scero201950389120 • Marí, M. L., Esteve, M. I. V., & Gómez, S. L. (2022). Tendencias actuales sobre estrategias para la inclusión educativa de alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). <i>MLS Inclusion and Society Journal</i>, 2(1). • Torrens, E. R. (2005). La necesidad de considerar a la familia de las personas con Trastornos del Espectro Autista (TEA) en el diseño de los servicios. <i>Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas</i>, (12), 121-130. • Sepúlveda Velázquez, L., Medrano Samaniego, M. C., & Martín González, P. (2010). Integración en el aula regular de alumnos con síndrome de asperger o autismo de alto funcionamiento: una mirada desde la actitud docente. <i>Bordón: revista de pedagogía</i>. • Fortuny Guasch, R., & Sanahuja Gavalda, J. M. (2020). Comparativa de las estrategias metodológicas utilizadas en dos escuelas inclusivas con alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). <i>Revista educación</i>, 44(1), 62-92. • García Gutiérrez, Á. (2018). Puesta en marcha de un aula TEA en un centro ordinario. • García, E. M., & Prieto, M. F. (2022). Escolarización del alumnado con TEA y la Satisfacción de las familias: Un estudio piloto. <i>Espiral. Cuadernos del profesorado</i>, 15(31), 114-128. • Pérez, F. J. M., Jiménez, A. A., Sage, D. S., & Pérez, R. Á. (2005). ¿Cómo mejorar la educación del alumnado con autismo? Una propuesta desde el sistema escolar sevillano. <i>Apuntes de Psicología</i>, 23(3), 257-274. • Simarro Vázquez, L. (2013). Calidad de vida y educación en personas con autismo. <i>Síntesis</i>. • Marsh, A., Spagnol, V., Grove, R., & Eapen, V. (2017). Transition to school for children with autism spectrum disorder: A systematic review. <i>World journal of psychiatry</i>, 7(3), 184.

Fuente: Elaboración propia.

Basándome en la información que he ido seleccionado de los diferentes artículos acerca de los distintos puntos de vista de los agentes que intervienen en el sistema educativo, he podido obtener unos indicadores que me han conducido hacia unos elementos que confluyen y se repiten desde todos los ángulos y a los que se les codifica más adelante mediante un sistema de codificación deductivo. A estos elementos, les citaré en adelante: categorías.

- CATEGORÍAS
 - Recursos
 - Habilidades sociales
 - Formación del profesorado
 - Metodologías de enseñanza

Figura 1

Criterios de categorización de la Educación para alumnado con TEA



Fuente: Elaboración propia.

Como se muestra en la figura 1, aparecen las cuatro principales categorías que son significativas para la comparación de ambas modalidades de educación para alumnado con TEA a modo de mapa conceptual.

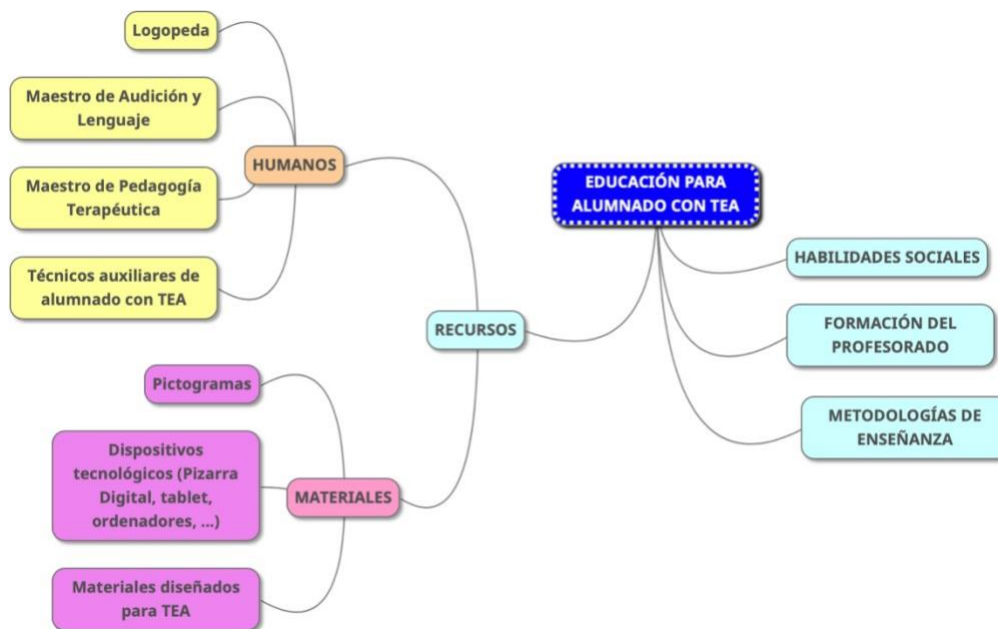
Recursos:

Dentro de esta categoría se engloban dos subcategorías: los recursos humanos y los materiales. Se incluyen dentro de la primera subcategoría las ideas referidas a los profesionales que intervienen tanto dentro como fuera del aula con el alumnado con TEA

o que dan apoyo educativo a los maestros tutores. Es decir, forman parte de este conjunto los técnicos auxiliares de alumnado con TEA, los maestros de audición y lenguaje y los profesionales de pedagogía terapéutica de los centros educativos. Dentro de la segunda subcategoría, se pueden encontrar los objetos materiales que se utilizan en el aula tanto de apoyo, de lenguaje, especial como en la ordinaria. Son los recursos materiales que ayudan a los alumnos con TEA a alcanzar los objetivos educativos, estos abarcan desde los pictogramas o cualquier apoyo visual que se les muestre con intención de complementar el lenguaje y ayudar en la comprensión de este, como los dispositivos tecnológicos diseñados para este tipo de alumnado (como las pantallas o las pizarras digitales, las tabletas, los ordenadores o las aplicaciones destinadas a estos escolares) o los recursos materiales que han sido diseñado para este sector de la población (juegos de mesas, temporizadores, bloques...). En la figura 2, se pueden observar las subcategorías explicadas.

Figura 2

Subcategorías de la categoría de recursos



Fuente: Elaboración propia.

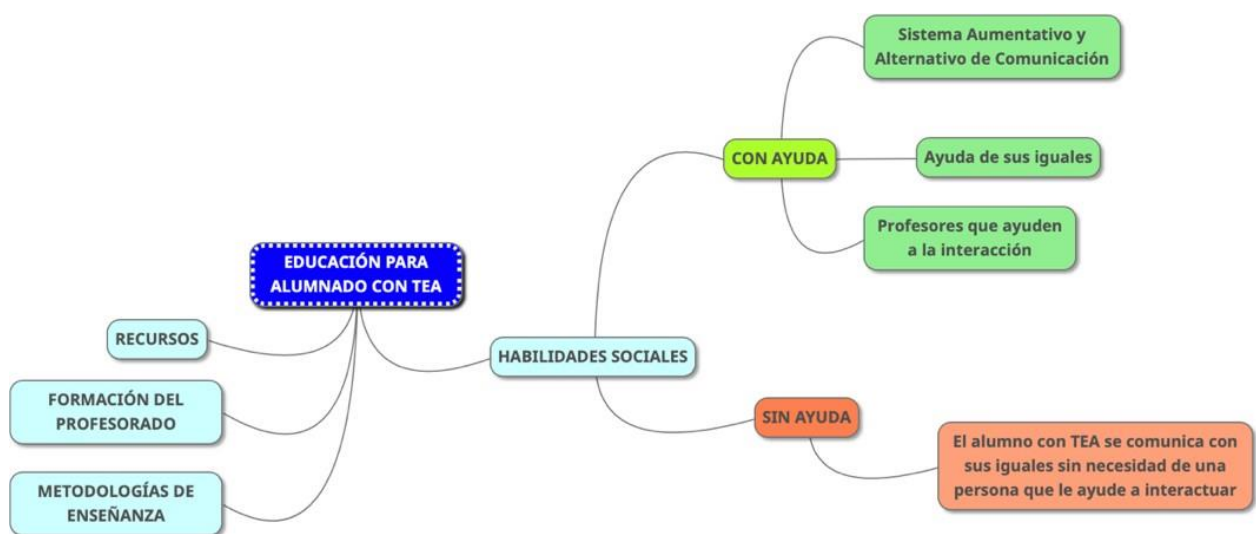
Habilidades sociales:

Se contempla en esta categoría los conceptos referidos a la interacción que se produce entre los alumnos del grupo clase y el alumno con necesidades educativas especiales, en nuestro caso con TEA. Si el alumnado con TEA es capaz por sí solo de relacionarse con sus iguales o si necesita la ayuda de algún profesional que estimule esa interacción, si necesita de un sistema aumentativo y alternativo de comunicación, si en los periodos que son dedicados al ocio como puede ser el tiempo de recreo el alumno se relaciona o si, por el contrario, éste se aísla. Por último, en esta categoría también se incluye la integración de este alumnado en cuanto a la participación de éste en las actividades del día a día en el centro educativo.

El siguiente mapa conceptual (Figura 3) se pueden observar las subcategorías en las que se divide en la categoría de “habilidades sociales”.

Figura 3

Subcategorías de la categoría de habilidades sociales



Fuente: Elaboración propia.

Metodologías de enseñanza:

Se engloba dentro de esta categoría la preocupación de los profesionales por los métodos de enseñanza a la hora de aplicarlos en un aula con alumnado TEA. Si estos métodos son generales o son dirigidos sólo al alumnado con TEA, si son inclusivos o son exclusivos, dejando fuera al alumnado con NEE, si son innovadoras o no.

En la figura 4, se pueden observar las subcategorías en las que se bifurca la categoría de “metodologías de enseñanza”.

Figura 4*Subcategorías de la categoría de metodologías de enseñanza*

Fuente: Elaboración propia.

Formación del profesorado:

Se recogen en este criterio las ideas que guardan relación con el autoconcepto que poseen los profesionales docentes sobre sí mismos a la hora de enfrentarse con alumnado con NEE, si están formados o si tienen experiencia con alumnado con TEA o si necesitan el apoyo de otros profesionales en el aula para que realicen la intervención con él. Por último, en la figura 5, se muestran las subcategorías en las que se bifurca la categoría de “formación del profesorado”.

Figura 5

Subcategorías de la categoría de formación del profesorado



Fuente: Elaboración propia.

b. ANÁLISIS DE DATOS

Muestra:

Al no tener acceso directo a familias con alumnado escolarizado en ambas modalidades educativas, la muestra de este trabajo de investigación está formada por 20 artículos científicos que hablan sobre las ventajas y los inconvenientes de ambos tipos de centros educativos en relación con el alumnado con TEA. La fuente de estos artículos ha sido Google Académico.

A continuación, para efectuar el análisis de datos de la investigación cualitativo, comenzaré por tener en cuenta la frecuencia con la que aparecen estos criterios en cada artículo. Gracias a la frecuencia, podré averiguar cuáles son las ideas o conceptos que toman mayor relevancia para la investigación o que ocupan la mayor representación de la muestra.

Además, es importante recalcar que esta ponderación de datos en el análisis cualitativo puede ser subjetiva y que, por tanto, depende en gran medida del enfoque y los objetivos de la investigación, en mi caso, me centraré en la hipótesis conceptual que abarca este trabajo, “las ventajas e inconvenientes de escolarizar a alumnado con TEA en centros ordinarios o en específicos con respecto a las habilidades sociales de los niños”.

c. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Una vez realizado el proceso de sistematización de datos, se realiza un análisis según la frecuencia en la que estos aparecen, ayudándome del programa MAXQDA2022 (VERBI Software, 2021) para el análisis de datos, he generado una plantilla de Excel con las 72 palabras que más se repetían (Ver Anexo 1). He escogido el método de la frecuencia porque asumo que cuanto más se repite un tema o unas palabras, más relevancia o más representativos son de la muestra.

Como esta visión abarcaba muchas palabras que tenían relación entre sí e incluso había sinónimos, manualmente he ido enlazando las palabras que tenían conexión para recoger aún mejor la relevancia de los temas. (Ver Anexo 2).

A continuación, se expone una breve tabla donde se pueden observar las palabras (ordenadas de más reiteradas a menos), la frecuencia con la que aparecen los temas, expresados en porcentajes, el rango y el número de documentos en los que aparece, que se expresa también en porcentaje.

Tabla 3

Lista de palabras más frecuentes en la muestra analizada

Palabra	Frecuencia	%	Rango	Documentos	Documentos %
profesional	1782	14,83	1	20	100,00
comunicación	898	7,48	2	20	100,00
metodología	604	5,03	3	20	100,00
integración	440	3,66	4	18	90,00
discapacidad	426	3,55	5	19	95,00
inclusión	361	3,01	6	18	90,00
recurso	333	2,77	7	19	95,00
rutina	212	1,76	8	16	80,00
independencia	81	0,67	9	13	65,00
discriminación	55	0,46	10	13	65,00
estrés	55	0,46	10	2	10,00
saac	55	0,46	10	9	45,00
conductuales	20	0,17	13	8	40,00
incertidumbre	5	0,04	14	4	20,00
autoestima	4	0,03	15	3	15,00
bullying	4	0,03	15	2	10,00

Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta la tabla de palabras más frecuentes, se agrupan estas palabras según las categorías de categorización como se puede observar en la tabla 4. Una vez obtenido este resultado, procedo a centrarme en las habilidades sociales del alumnado con TEA ya que es la categoría que me resulta más importante para que los alumnos puedan desarrollarse íntegramente.

El siguiente paso en la investigación es comprobar mediante una prueba estadística (chi-cuadrado) si existe una relación significativa entre las dos variables categóricas que se presentan: por un lado, el tipo de centro educativo (ordinario - específico) y, por otro lado, la frecuencia de las palabras que forman la categoría de las habilidades sociales. Antes de pasar a observar la figura 6, voy a explicar lo que se entiende de cada una de estas palabras.

Comunicación: Esta palabra incluye las ocasiones en las que los artículos hacen referencia al acto del alumnado con TEA de expresarse verbalmente, al uso del lenguaje, al hecho de que estos alumnos interactúen con sus iguales.

Integración: Engloba los casos en los que se menciona la participación del alumnado con TEA en las actividades del centro educativo, también se refiere al acto de socializar de estos alumnos, el grado en que se junta a sus iguales en los momentos que se disponen para el ocio o en los que comparte tiempo o espacio con sus compañeros, como puede ser en el patio a la hora del recreo.

Independencia: Se establece esta palabra para referirse a las veces en que se alude a la autonomía del alumnado con TEA, si es capaz de realizar tareas sencillas por sí solo de manera individual o si precisa de una ayuda.

Discriminación: Se constituye de las ocasiones en las que se menta la exclusión del alumnado por sus rasgos característicos, cuando este tipo de alumnos es marginado en las actividades diarias del colegio o del aula, también se incluyen las veces en las que el alumno sufre el aislamiento social.

SAAC: Formada por las veces en las que se habla de los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación como medio de comunicación del alumnado.

probabilidad asociada del 0.05 al considerar un 5% de riesgo asumible (78,3089467 >9,488). Esta diferencia estadísticamente significativa muestra que hay un mayor número de artículos de centros educativos ordinarios que se refieren con más frecuencia a la categoría de habilidades sociales frente a los artículos de centros específicos.

Una vez que se ha obtenido el dato anterior, mi interés fue el de conocer qué tipo de visión aportaban estos artículos acerca de la categoría de habilidades sociales, si en los momentos en los que se señalaban algunas de estas palabras, se hacía desde un punto de vista positivo, negativo o neutro. Por todo ello, he realizado de nuevo la prueba chi-cuadrado, por un lado, con los artículos de centros ordinarios (figura 7) y, por otro lado, con los artículos de centros específicos (figura 8), teniendo en común las siguientes variables: el punto de vista (positivo, negativo y neutro) y la frecuencia de palabras que componen la categoría que nos concierne.

Figura 7

Prueba chi-cuadrado de los puntos de vista de la categoría habilidades sociales según los artículos de centros ordinarios

CENTRO ORDINARIO					CENTRO ORDINARIO				
Observado	V.Positiva	V.Negativa	V.Neutra	TOTAL	chi cuadrado	V.Positiva	V.Negativa	V.Neutra	TOTAL
Comunicació	287	116	137	540	Comunicació	0,12096973	0,11864681	0,03934183	0,27895838
Integración	179	50	57	286	Integración	3,66409	1,51779288	2,88248885	8,06437173
independenc	5	3	3	11	independenc	0,15687736	0,22114192	0,0239131	0,40193238
Discriminació	8	10	12	30	Discriminació	4,20753892	2,26311611	2,7262708	9,19692584
SAAC	6	7	14	27	SAAC	5,10538297	0,34026926	7,83704183	13,2826941
TOTAL	485	186	223	894	TOTAL	13,254859	4,46096699	13,5090564	31,2248824
	0,54250559	0,20805369	0,24944072						
CENTRO ORDINARIO									
Esperado	V.Positiva	V.Negativa	V.Neutra	TOTAL					
Comunicació	292,95302	112,348993	134,697987	540					
Integración	155,1566	59,5033557	71,3400447	286	G. Libertad= 8				
independenc	5,96756152	2,2885906	2,74384787	11					
Discriminació	16,2751678	6,24161074	7,48322148	30					
SAAC	14,647651	5,61744966	6,73489933	27					
TOTAL	485	186	223	894					

Fuente: Elaboración propia.

Del mismo modo, en la figura 7, ofrece como resultado una diferencia estadísticamente significativa entre el valor experimental que resulta de la prueba chi-cuadrado y el valor que se obtiene con una probabilidad asociada del 0.05 al considerar un 5% de riesgo asumible (31,2248824 > 15,5073). Esta diferencia estadísticamente significativa expresa que dentro de los artículos que se refieren a los centros ordinarios hay un mayor número de ellos que aluden con más frecuencia a la categoría de habilidades sociales con una

visión positiva más que negativa, además de que hay un gran número que se refieren a esta categoría desde un punto de vista neutro, sin ser esta la visión que predomina.

Figura 8

Prueba chi-cuadrado de los puntos de vista de la categoría habilidades sociales según los artículos de centros específicos

CENTRO ESPECÍFICO					chi cuadrado	V.Positiva	V.Negativa	V.Neutra	TOTAL
Observado	V.Positiva	V.Negativa	V.Neutra	TOTAL	Comunicació	1,87862558	1,97481635	10,3869014	14,2403433
Comunicació	262	42	54	358	Integración	1,07600953	5,02520708	10,1713883	16,2726049
Integración	93	6	55	154	independenc	0,51616557	0,39393513	0,67355136	1,58365207
independenc	52	5	13	70	Discriminaci	5,72577772	9,10553806	4,59298787	19,4243036
Discriminaci	7	7	11	25	SAAC	1,80417449	2,64566929	11,0035422	15,453386
SAAC	13	0	15	28	TOTAL	11,0007529	19,1451659	36,8283711	66,9742899
TOTAL	427	60	148	635					
	0,67244094	0,09448819	0,23307087						
CENTRO ESPECÍFICO									
Esperado	V.Positiva	V.Negativa	V.Neutra	TOTAL					
Comunicació	240,733858	33,8267717	83,4393701	358	G.Libertad= 8				
Integración	103,555906	14,5511811	35,8929134	154					
independenc	47,0708661	6,61417323	16,3149606	70					
Discriminaci	16,8110236	2,36220472	5,82677165	25					
SAAC	18,8283465	2,64566929	6,52598425	28					
TOTAL	427	60	148	635					

Fuente: Elaboración propia.

Así pues, en la figura 8, se exhibe como resultado una diferencia estadísticamente significativa entre el valor experimental que resulta de la prueba chi-cuadrado y el valor que se obtiene con una probabilidad asociada del 0.05 al considerar un 5% de riesgo asumible ($66,9742899 > 15,5073$). Esta diferencia estadísticamente significativa expresa que los artículos que aluden a los centros específicos se refieren con mayor frecuencia a la categoría de habilidades sociales con una visión positiva más que negativa o neutra, las cuales han obtenido una puntuación ligeramente similar en algunos apartados, aunque de forma general, destaca la visión neutra por encima de la negativa.

Figura 9

Prueba chi-cuadrado de los puntos de vista de la categoría habilidades sociales

Habilidades Sociales				Habilidades Sociales			
Observado	Centro Ordin	Centro Espec	TOTAL	chi cuadrado	Centro Ordin	Centro Espec	TOTAL
V. Positiva	485	427	912	V. Positiva	4,36452817	6,1447058	10,509234
V. Negativa	186	60	246	V. Negativa	809,213885	1032,82035	1842,03423
V. Neutra	223	148	371	V. Neutra	331,297266	483,434328	814,731594
TOTAL	894	635	1529	TOTAL	1144,87568	1522,39938	2667,27506
	0,58469588	0,41530412					
Habilidades Sociales				G. Libertad = 2			
Esperado	Centro Ordin	Centro Espec	TOTAL				
V. Positiva	533,242642	378,757358	912				
V. Negativa	143,835186	102,164814	246				
V. Neutra	216,922171	154,077829	371				
TOTAL	894	635	1529				

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, en la figura 9, se expone como resultado una diferencia estadísticamente significativa entre el valor experimental que resulta de la prueba chi-cuadrado y el valor que se obtiene con una probabilidad asociada del 0.05 al considerar un 5% de riesgo asumible ($2667,27506 > 5,9915$). Esta diferencia estadísticamente significativa expresa que, dentro de la categoría de habilidades sociales, los artículos de los centros ordinarios muestran una preocupación mayor que los centros específicos, puesto que se reiteran en más ocasiones. Asimismo, los centros ordinarios manifiestan una visión más positiva que los específicos, aunque no sea demasiado dispar si se tiene en cuenta el volumen de los artículos ordinarios que se ha mencionado antes. Aunque, por otro lado, también son estos centros los que predominan en la visión negativa siendo la diferencia más llamativa pues conlleva casi el doble de ordinarios que de específicos. Por último, los centros ordinarios también llevan ventaja con respecto al punto de vista neutro.

A continuación, se presenta una tabla (tabla 5) en la que se pueden observar fragmentos de textos tanto de artículos ordinarios como específicos en los que se demuestran ejemplos del punto de vista (positivo, negativo o neutro) que dan los diferentes artículos.

Tabla 5

Fragmentos de texto de los artículos de centros ordinarios y específicos según aporten una visión positiva, negativa o neutra

	VISIÓN POSITIVA	VISIÓN NEGATIVA	VISIÓN NEUTRA
CENTRO ORDINARIO	"Indican también que a pesar de los retos que presentan, la eficacia de las intervenciones en entornos escolares ordinarios parece ser tan alta o mayor que la de las desarrolladas en centros específicos o en aulas compensatorias." (Koegel, Matos-Freden et al., 2012, como se citó en Martínez, 2018:95 - 96).	"En esta variación del modelo, más próxima a la integración que a la inclusión, el alumnado se siente obligado a sobrevivir en un entorno en el que la hostilidad oscila en función de las habilidades de la niña o niño para adaptarse al contexto[...]" (López et al., 2022:94).	"Según los criterios diagnósticos del manual DSM-V (2013), se caracteriza por presentar déficits persistentes en la comunicación social y en la interacción social, teniendo desde el periodo de desarrollo temprano patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades, e intereses." (Cortés et al., 2018:32).
CENTRO ESPECÍFICO	"También es recomendable si en el centro ordinario no cuentan con apoyos especializados para que el niño pueda aprender y mejorar todo lo posible, de manera que en el centro especial se le dé el apoyo en comunicación." (Simarro, 2013:238).	"Igualmente, las personas con TEA de los colegios de educación especial presentan puntuaciones más bajas en comunicación respecto a las personas TEA que están en las clases regulares ordinarias con adaptaciones." (Martínez y Piqueras, 2019:160).	"Un alumno con NEE asociadas a TEA se caracteriza por el deterioro de la comunicación e interacción social, comportamientos repetitivos y restrictivos, estos síntomas afectan de forma significativa a la vida diaria Escolarización del alumnado con TEA." (Martínez y Ferrando, 2022:115).

Fuente: Elaboración propia.

6. CONCLUSIONES

Si bien es cierto que todas estas cualidades que se han encontrado categóricamente son importantes probablemente la más necesaria es ver en qué medida acudir a un centro ordinario o específico mejora las habilidades sociales de los menores con este trastorno.

Después de observar los resultados del análisis, se puede concluir que existe una gran diferencia en cuanto a la visión negativa de los artículos sobre esta capacidad comunicativa entre los centros ordinarios y los centros específicos, y no tanto en la visión positiva o en la neutra acerca de esta categoría. Esta discrepancia indica que hay muchos más artículos de centros ordinarios en los que se muestra una mayor preocupación por la comunicación de estos alumnos que en los centros específicos. Esta mayor inquietud se debe a que, por un lado, los centros específicos cuentan con un número superior de especialistas que tienen a su disposición las herramientas necesarias para que este tipo de alumnado pueda desarrollar su capacidad comunicativa; por otro lado, se ha comprobado

que en los centros ordinarios los profesionales de la educación muchas veces no se sienten lo suficientemente formados para sobrellevar la estancia de alumnado con TEA en aulas ordinarias, porque a pesar de que es beneficioso de alguna forma para ellos, pues tienen la posibilidad de relacionarse con sus iguales, sin embargo, a la hora de la práctica, los artículos señalan que estos alumnos tienden a aislarse en los momentos que se destinan al ocio, las intervenciones muchas veces se realizan fuera del aula ordinaria separados del grupo-clase, y en definitiva, no se le hace partícipe de las actividades del centro de igual manera que el resto de alumnos.

Por consiguiente, los artículos analizados señalan que según el grado de afectación de esta capacidad comunicativa de los alumnos con TEA, es conveniente una modalidad u otra, ya que en los centros ordinarios se le ofrece la posibilidad de poder desarrollar esta capacidad con sus iguales en un contexto educativo en los que ambos saldrían favorecidos por medio de la interacción, aunque como ya se ha podido comprobar, en muchos casos no se lleva a cabo provocando el aislamiento de estos alumnos con NEE. Y, por otro lado, si los niños son escolarizados en centros de educación especial, es mucho más probable que los especialistas ayuden a desarrollar esta faceta en el alumnado con TEA, además, los niños estarían integrados ya que participarían en todas las actividades del centro, siendo el único aspecto negativo el que dentro del centro educativo no puedan interactuar con otros alumnos sin este tipo de trastorno o sin NEE, privándoles de una experiencia provechosa para ellos.

Personalmente, me ha llamado la atención de manera especial que el acoso escolar que puedan llegar a sufrir este alumnado no sea apenas mencionado, como podemos observar en la tabla 3, donde la palabra bullying se halla en último lugar, apareciendo cuatro veces y tan sólo en 2 de los documentos.

Finalizaré resaltando la relevancia que le dan todos los artículos, puesto que se menciona en el 100% de ellos, a la categoría de formación del profesorado, ya que contar con un equipo docente que esté preparado y también que se sientan preparados para acoger en sus aulas a alumnado con TEA es muy importante precisamente porque son los agentes educativos que tienen el poder de motivar a estos alumnos, de establecer una relación con ellos que les ayude en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que estén interesados en mejorar y saber cómo fomentar el desarrollo integral de estos alumnos es clave para alcanzar la inclusión.

a. LIMITACIONES

Al realizar este trabajo fin de grado sobre las distintas modalidades educativas que se ofrecen al alumnado con TEA he tenido varias limitaciones, comenzando por la poca muestra de artículos a los que he tenido acceso ya que son escasos los documentos que traten sobre la información que requería este trabajo. Con todo ello el trabajo de búsqueda de indagación ha sido bastante arduo y me ha llevado más tiempo del esperado.

Asimismo, es la primera vez que me he enfrentado a la realización de un metanálisis, de hecho, desconocía los pasos que había que seguir para poder proceder con ello. Del mismo modo, también era novedoso para mí utilizar el programa de MAXQDA 2022, ya que previamente a la ejecución de la investigación no había escuchado hablar sobre él, por lo que tuve que informarme y aprender a manejarlo para poder implementarlo en el trabajo.

En contraste a lo señalado con antelación, mencionar como punto favorable acerca de la realización de este documento, el haber podido investigar más acerca de un tema que realmente me preocupa como estudiante, que es el TEA. Como futura docente de Audición y Lenguaje es probable que me encuentre en el aula con alumnado que posea estas características y me gustaría formarme más sobre las metodologías innovadoras que apuestan por la inclusión en las aulas ordinarias para poder aportar a la creación de espacios donde estos niños se sientan bien y puedan sentirse cómodos para que puedan desarrollarse de manera íntegra.

b. LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Futuras líneas de investigación:

- Investigación sobre las tareas de la figura del asistente del aula. Al investigar acerca de los recursos humanos que necesitaban los alumnos con TEA he podido comprobar que hay escasa información acerca de esta figura, además, dependiendo de la comunidad autónoma tiene un nombre distinto y unas tareas u otras. Sería interesante en un futuro plantearse qué tareas son específicas de su puesto de trabajo y conocer la formación con la que cuentan ya que bajo mi punto de vista es una pieza clave para conseguir la inclusión en las aulas.
- El acoso escolar al alumnado con TEA en los centros ordinarios. Me ha llamado la atención que no se haya tratado en ningún de los artículos que he encontrado el acoso escolar como razón para decidir entre una modalidad educativa y la otra.

El criterio de categorización utilizado para el análisis de datos que más se acercaba a este concepto era el de habilidades sociales, sin embargo, éste estaba enfocado desde una perspectiva distinta al acoso escolar que pueden llegar a sufrir estos estudiantes por el simple hecho de carecer de estas capacidades para interactuar con sus iguales. Únicamente en un 10% se hablaba de esta cuestión y de una manera superficial.

- ¿Existe el acoso escolar en los centros educativos específicos? Cuanta mayor era la información que obtenía acerca de los centros educativos específicos, más me planteaba esta cuestión, y es que resultaría interesante descubrir si en los centros de educación especial hay casos de acoso escolar, averiguar cuál es el perfil de la víctima y el del acosador, compararlos con los centros ordinarios y percibir las distintas razones que hay detrás de cada uno.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychological Association [APA]. (2014). Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5).
- Baña Castro, M. (2015). El rol de la familia en la calidad de vida y la autodeterminación de las personas con trastorno del espectro del autismo. *Ciencias psicológicas*, 9(2), 323-336.
- Bonifasi, J. M., & Arasanz, D. (2013). *El Autismo, un reto para la colaboración entre clínicos y pedagogos*. Horsori.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). Índice de inclusión. *Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)*, 1-59. Recuperado de: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- Brusil, B. A. Z., & Cheme, R. K. G. (2023). La gestión de la inclusión socioeducativa desde la formación inicial de docente. *Orbita Científica*.
- Canal Bedia, R., García Primo, P., Touriño Aguilera, E., Martín Cilleros, M. V., Ferrari, M., Martínez Velarte, M., ... & Posada de la Paz, M. (2006). La detección precoz del autismo. *Svchosocial Intervention*, 15(1), 29-47.
- Chacón, J. P., & Mollá, S. C. (2016). El proceso de inclusión en un aula de comunicación y lenguaje. Percepciones de la comunidad educativa. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19 (3), 91-102.
- Confederación Autismo España. (2021, 18 febrero). *El alumnado con trastorno del espectro del autismo en España. Análisis de la distribución autonómica y de los modelos educativos existentes*. Recuperado de: <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/6263>
- Constitución española [Const]. Art. 14 y 27. 29 de diciembre de 1978. España.

- De La Torre González, B., Martín Ortega, E., & Pérez García, E. M. (2018). La valoración de las aulas TEA en la Educación Infantil: La voz de docentes y familias. Recuperado de: <https://gredos.usal.es/handle/10366/138799>
- Echeverry, I. G. (2010). Ciencia Cognitiva, Teoría de la Mente y autismo. *Pensamiento psicológico*, 8(15), 113-124.
- Europa Press. (s. f.). *Aumentan un 8% los alumnos con autismo en España y más del 80% estudia en la escuela ordinaria.* europapress.es. Recuperado de: <https://www.europapress.es/epsocial/igualdad/noticia-aumentan-alumnos-autismo-espana-mas-80-estudia-escuela-ordinaria-20220523143131.html>
- Federación Autismo Castilla y León. (2021, enero). Estudio descriptivo situación del alumnado con TEA en Castilla y León. *copcyl*. Recuperado de: <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>
- Florian, L. y Black-Hawkins, K. (2011). Explorando la pedagogía inclusiva. *Revista británica de investigación educativa*, 37 (5), 813-828.
- Fortuny Guasch, R., & Sanahuja Gavalda, J. M. (2020). Comparativa de las estrategias metodológicas utilizadas en dos escuelas inclusivas con alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista educación*, 44(1), 62-92. Recuperado de: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v44n1/2215-2644-edu-44-01-00062.pdf>
- Fundación ConecTEA, (2022). ¿Por qué no se diagnostica a muchas niñas autistas? *Fundación ConecTEA - Juntos en el Autismo.* Recuperado de: <https://www.fundacionconectea.org/2022/03/07/por-que-no-se-diagnostica-a-muchas-ninas-autistas/>
- García Gutiérrez, Á. (2018). Puesta en marcha de un aula TEA en un centro ordinario.

Gasca. J. M. B. Autismo en la escuela Recuperado de <http://www.eipea.cat/docs/4.720BRUN,7.20Autismo%20en.720la%20escuela.pdf>

Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa. Consejería de educación. Dirección General de Participación y Equidad. Junta de Andalucía.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. BOE-A-2020-17264 <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013. [BOE-A-2013-12886](https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con)
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. BOE-A-2006-7899.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>

Madrid, F. A. (2021, 2 septiembre). *¿Existe un censo de las personas con TEA en la Comunidad de Madrid?* - *Autismo Madrid*. Autismo Madrid. Recuperado de: <https://autismomadrid.es/federacion-autismo-madrid-blog/estudios-prevalencia-personas-tea/>

- Marí, M. L., Esteve, M. I. V., & Gómez, S. L. (2022). Tendencias actuales sobre estrategias para la inclusión educativa de alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *MLS Inclusion and Society Journal*, 2(1).
- Marsh, A., Spagnol, V., Grove, R., & Eapen, V. (2017). Transition to school for children with autism spectrum disorder: A systematic review. *World journal of psychiatry*, 7(3), 184.
- Martínez Abellán, R., Porto Currás, M., & Garrido Gil, C. F. (2019). Aulas de educación especial en España: análisis comparado. *Siglo Cero*, 50 (3), 89–120. Recuperado de: <https://doi.org/10.14201/scero201950389120>
- Martínez García, E. y Ferrando Prieto, M. (2022). Escolarización del alumnado TEA y la satisfacción de las familias. Un estudio piloto. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 15(31), 114-128.
- Martínez-González, A. E., & Piqueras, J. A. (2019). Diferencias en la gravedad de los síntomas del Trastorno del Espectro Autista según el contexto educativo. *European Journal of Education and Psychology*, 12(2), 153-164.
- Moreno Pérez, F.J., Aguilera Jiménez, A., Saldaña Sage, D. y Álvarez Pérez, R. (2005). ¿Cómo mejorar la educación del alumnado con autismo? Una propuesta desde el sistema escolar sevillano. *Apuntes de Psicología*, 23, (3), 257-27.
- Moreno, J.C., Morales, E. M. S., & Seller, E. P. (2018). Reflexiones sobre la atención de los menores con trastorno de espectro autista en los centros educativos. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)* pp. 31-44.
- Organización Mundial de la Salud: OMS. (2023, 19 mayo). Se necesitan medidas urgentes para desencallar la falta de avances en los Objetivos de Desarrollo Sostenible relacionados con la salud. *Organización Mundial de la Salud*. <https://www.who.int/es/news/item/19-05-2023-urgent-action-needed-to-tackle-stalled-progress-on-health-related-sustainable-development-goals>

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cermi.

Parrilla Latas, Á., (2002). Acerca del origen y sentido de la Educación Inclusiva. Revista de educación nº327. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/10520/19/0>

Pérez, F. J. M., Jiménez, A. A., Sage, D. S., & Pérez, R. A. (2005). ¿Cómo mejorar la educación del alumnado con autismo? Una propuesta desde el sistema escolar sevillano. *Apuntes de Psicología*, 23(3), 257-274.

Real Academia Española (s. f.). *inclusión* / *Diccionario de la lengua española*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. Recuperado de: <https://dle.rae.es/inclusi%C3%B3n>

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260, de 30 de octubre de 2007. [BOE-A-2007-18770](https://www.boe.es/boe/A-2007-18770) citado en Universidad de Valladolid (2010). Graduado/a en Educación Primaria. Versión 4, 23/03/2010.pp 33-35-50). Recuperado de: [http://www.feyts.uva.es/sites/default/files/MemoriaPRIMARIA\(v4,230310\).pdf](http://www.feyts.uva.es/sites/default/files/MemoriaPRIMARIA(v4,230310).pdf)

Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado*, 65, de 16 de marzo de 1985. BOE-A-1985-4305.

Rodríguez-Medina, J., Ruíz, M. J., & González, V. A. (2018). Mediación entre iguales, competencia social y relaciones interpersonales de los niños con TEA en la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32(3), 93-110. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/274/27464623007/27464623007.pdf>

Saggers, B., Klug, D., Harper-Hill, K., Ashburner, J., Costley, D., Clark, T., ... y Carrington, S. (2016). *Análisis de las necesidades educativas del autismo en Australia: ¿cuáles son las necesidades de las escuelas, los padres y los estudiantes en el espectro del autismo? (Informe completo)*. Centro de Investigación Cooperativa para Vivir con Autismo

(Autism CRC).

Sepúlveda Velázquez, L., Medrano Samaniego, M. C., & Martín González, P. (2010). Integración en el aula regular de alumnos con síndrome de asperger o autismo de alto funcionamiento: una mirada desde la actitud docente. *Bordón: revista de pedagogía*. Recuperado de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/37705>

Simarro Vázquez, L. (2013). *Calidad de vida y educación en personas con autismo*. Síntesis.

Software VERB. (2021). MAXQDA 2022 [software informático]. Berlín, Alemania: VERBI Software. Disponible en maxqda.com.

Torrens, E. R. (2005). La necesidad de considerar a la familia de las personas con Trastornos del Espectro Autista (TEA) en el diseño de los servicios. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada v experiencias educativas*, (12), 121-130.

Zúñiga, A. H., Balmaña, N., & Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Pediatría integral*, 21(2), 92-108.
<https://www.adolescenciasema.org/ficheros/PEDIATRIA%20INTEGRAL/Trastorno%20del%20Espectro%20Autista.pdf>

8. ANEXOS

Anexo 1. Hoja de Excel con las 72 palabras más frecuentes.

Palabra	Frecuencia	%	Rango	Documentos	Documentos %
social	500	4,16	1	19	95,00
profesional	411	3,42	2	19	95,00
inclusión	353	2,94	3	17	85,00
intervención	317	2,64	4	15	75,00
profesorado	300	2,50	5	16	80,00
formación	253	2,11	6	18	90,00
discapacidad	216	1,80	7	17	85,00
recurso	211	1,76	8	18	90,00
comunicación	205	1,71	9	18	90,00
asd	185	1,54	10	10	50,00
personal	178	1,48	11	18	90,00
experiencia	137	1,14	12	17	85,00
integración	137	1,14	12	14	70,00
profesor	132	1,10	14	17	85,00
tiempo	110	0,92	15	16	80,00
interacción	109	0,91	16	16	80,00
participación	105	0,87	17	16	80,00
lenguaje	102	0,85	18	14	70,00
orientación	98	0,82	19	13	65,00
compañero	96	0,80	20	14	70,00
significativo	89	0,74	21	14	70,00
metodología	85	0,71	22	15	75,00
material	82	0,68	23	9	45,00
coordinación	81	0,67	24	8	40,00
intervention	76	0,63	25	7	35,00
autónomo	75	0,62	26	10	50,00
rutina	49	0,41	27	8	40,00
terapéutico	46	0,38	28	10	50,00
especialista	45	0,37	29	11	55,00
alternativo	38	0,32	30	9	45,00
estrés	38	0,32	30	2	10,00
peers	38	0,32	30	4	20,00
colaboración	32	0,27	33	11	55,00
exclusión	32	0,27	33	9	45,00
horario	29	0,24	35	8	40,00
patio	27	0,22	36	6	30,00
nee	25	0,21	37	6	30,00
coordinar	22	0,18	38	8	40,00
auxiliar	18	0,15	39	6	30,00
pautar	18	0,15	39	7	35,00
pictograma	18	0,15	39	1	5,00
stress	17	0,14	42	1	5,00
discriminación	15	0,12	43	4	20,00
socialización	12	0,10	44	6	30,00
anticipación	11	0,09	45	3	15,00
monitor	11	0,09	45	4	20,00
pizarra	10	0,08	47	4	20,00
aumentativo	9	0,07	48	4	20,00
conductuales	9	0,07	48	5	25,00
aislar	8	0,07	50	6	30,00
disruptivo	8	0,07	50	2	10,00
participation	8	0,07	50	4	20,00
tic	8	0,07	50	4	20,00
ocio	7	0,06	54	4	20,00
especialidad	6	0,05	55	4	20,00
independencia	6	0,05	55	6	30,00
personalizar	6	0,05	55	3	15,00
psicopedagogo	6	0,05	55	4	20,00
rígido	6	0,05	55	3	15,00
titulación	6	0,05	55	4	20,00
incertidumbre	5	0,04	61	4	20,00
individualidad	5	0,04	61	4	20,00
autoestima	4	0,03	63	3	15,00
bullying	4	0,03	63	2	10,00
homogéneo	4	0,03	63	3	15,00
innovador	4	0,03	63	3	15,00
networks	4	0,03	63	3	15,00
reticencia	4	0,03	63	2	10,00
saac	4	0,03	63	1	5,00
vocabulario	4	0,03	63	1	5,00
autolesiones	3	0,02	71	1	5,00
inflexibilidad	3	0,02	71	2	10,00

Anexo 2. Hoja de Excel con las palabras enlazadas, porcentajes de veces que aparecen en los documentos, en qué documentos sí aparecen y en cuáles no.

Palabra	Frecuencia	%	Rango	Documentos	Documentos %	DOC 1	DOC 2	DOC 3	DOC 4	DOC 5	DOC 6	DOC 7	DOC 8	DOC 9	DOC 10	DOC 11	DOC 12	DOC 13	DOC 14	DOC 15	DOC 16	DOC 17	DOC 18	DOC 19	DOC 20
profesional	1782	14,83	1	20	100,00	144	11	55	33	76	550	8	42	162	53	44	27	156	85	1	20	48	51	183	33
comunicación	898	7,48	2	20	100,00	20	3	165	4	23	193	45	23	19	5	49	15	23	16	92	42	49	84	23	5
metodología	604	5,03	3	20	100,00	17	1	78	1	3	116	9	31	18	31	33	19	17	7	50	4	6	23	131	9
integración	440	3,66	4	18	90,00	19	3	40	7	15	115	0	9	24	20	14	3	42	48	0	8	23	22	7	21
discapacidad	426	3,55	5	19	95,00	7	2	8	6	7	44	33	18	9	10	13	13	55	4	143	2	14	10	28	0
inclusión	361	3,01	6	18	90,00	13	6	8	8	43	89	0	2	11	34	48	9	14	1	5	38	11	15	6	0
recurso	333	2,77	7	19	95,00	15	5	6	0	12	162	3	8	29	1	17	10	25	5	3	1	8	13	8	2
rutina	212	1,76	8	16	80,00	6	0	15	7	2	90	0	8	3	4	3	4	22	0	0	2	23	10	5	8
independencia	81	0,67	9	13	65,00	1	0	0	1	0	3	3	0	4	3	0	7	49	1	0	0	3	3	2	1
discriminación	55	0,46	10	13	65,00	0	1	4	0	1	23	0	1	0	0	1	1	4	1	0	12	1	4	1	0
estrés	55	0,46	10	2	10,00	0	0	0	0	0	0	0	50	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0
saac	55	0,46	10	9	45,00	4	0	0	0	1	22	0	0	0	0	3	0	11	0	0	0	4	5	4	1
conductuales	20	0,17	13	8	40,00	0	0	1	1	0	5	3	1	1	0	0	0	0	0	0	0	7	0	0	1
incertidumbre	5	0,04	14	4	20,00	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1
autoestima	4	0,03	15	3	15,00	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0
bullying	4	0,03	15	2	10,00	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	1	0	0	0