



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO FIN DE GRADO

*EL APOYO CLAS EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE UN ALUMNO
TEA EN PRIMARIA: BUENAS PRÁCTICAS Y ENFOQUES*

Autor/a: Yolanda Diez Hernanz

Tutor/a académico/a: Ángela María Bartolomé



**Facultad de Educación
de Segovia**

En coherencia con el valor de la igualdad de género asumido por la Universidad de Valladolid, todas las denominaciones que se efectúan en género masculino en este Trabajo Fin de Grado, cuando no hayan sido sustituidas por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.

Agradecimientos

Te agradezco enormemente el trabajo colaborativo entre nosotras, el aprendizaje y crecimiento personal juntas dentro de un nuevo reto como era este Pilar.

La satisfacción de haber conectado con vosotros “mis niños”, de dejaros conocer y de mostrar vuestro afecto cuando me veis, haber sido vuestra “mami” tantos años. Jamás os olvidaré. Corazones azules.

Yolanda.

*“Mi mayor satisfacción es ver
cómo la educación inclusiva transforma vidas y abre corazones”*

Coral Elizondo

RESUMEN

La inclusión de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en las aulas representa un desafío constante para el sistema educativo. Actualmente, Castilla y León opta por una figura de apoyo denominada Apoyo CLAS con el objetivo favorecer dicha inclusión. El propósito es asistir al alumnado dentro de su aula de referencia durante la mayor parte de la jornada escolar. Esta investigación tiene como objetivo analizar la efectividad de este recurso a través de un estudio de caso mediante la observación y el registro de datos y documentos, centrándose en el proceso de transición de un alumno con TEA de la etapa de Educación Infantil a Primaria. Mediante un enfoque cualitativo, se examina si la inclusión promovida por el apoyo CLAS responde realmente a los fines para los que fue diseñado y si resulta suficiente para garantizar la plena participación del alumnado en el aula. Los resultados evidencian que el apoyo CLAS, por sí solo, no es suficiente para lograr una verdadera inclusión. Se identifican otros factores clave que deben considerarse, como el compromiso de toda la comunidad educativa y la implementación de medidas complementarias que favorezcan un entorno inclusivo. En este sentido, se propone un decálogo de buenas prácticas como herramienta de apoyo para docentes, con el fin de facilitar la inclusión del alumnado con TEA en el aula de manera efectiva y accesible.

PALABRAS CLAVE

Inclusión, Apoyo CLAS, Decálogo buenas prácticas, TEA, Estudio de caso, Pictogramas.

ABSTRACT

The inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the classroom represents a constant challenge for the education system. Currently, Castilla y León opts for a support figure called CLAS Support with the aim of fostering such inclusion. The purpose is to assist students in their classrooms during most of the school day. This research aims to analyse the effectiveness of this resource through a case study by means of observation and the recording of data and documents, focusing on the transition process of a pupil with ASD from Infant to Primary Education. Using a qualitative approach, it examines whether the inclusion promoted by CLAS support really responds to the purposes for which it was designed and whether it is sufficient to ensure the full participation of the pupil in the classroom. The results show that CLAS support alone is not sufficient to achieve true inclusion. Other key factors that need to be considered are identified, such as the commitment of the whole educational community and the implementation of complementary measures that promote an inclusive environment. In this sense, a decalogue of good practices is proposed as a support tool for teachers, in order to facilitate the inclusion of students with ASD in the classroom in an effective and accessible way.

KEYWORDS

Inclusion, Classical support, Decalogue of good practice, ASD, Case study, Pictograms.

Índice

1.	<i>INTRODUCCIÓN</i>	1
1.1	<i>Organización de la memoria</i>	2
2.	<i>JUSTIFICACIÓN</i>	3
3.	<i>OBJETIVOS</i>	4
3.1	Objetivo general	5
4.	<i>FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</i>	5
4.1	Legislación educativa	6
4.2	Normativa de Castilla y León sobre el apoyo CLAS	7
4.3	Contextualización del Trastorno del Espectro Autista (TEA) y su Inclusión Educativa a través del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)	9
4.4	Compromiso ético docente	16
5.	<i>MÉTODO DE INVESTIGACIÓN</i>	17
5.1	Diseño de la investigación	17
5.2	Participantes y contexto	19
5.3.	Técnicas e instrumentos de recogida de información	21
5.3.1	La entrevista	22
5.3.2	Registros y diarios de observación	24
5.3.3	La observación en el estudio de caso: diario de campo	24
6.	<i>ANÁLISIS DE LOS DATOS</i>	25
6.2.	Criterios de rigor científico y validez	33
6.3	Decálogo de buenas prácticas	34
7.	<i>DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS</i>	35
8.	<i>CONCLUSIONES</i>	38
8.1.	Limitaciones y oportunidades	40
8.2.	Prospectivas de futuro	41
	<i>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	42

Índice de ilustraciones

Ilustración 1	28
Ilustración 2	30
Ilustración 3	30
Ilustración 4	31
Ilustración 5	35

Índice de Tablas

Tabla 1	9
Tabla 2	23
Tabla 3	24
Tabla 4	26
Tabla 5	27
Tabla 6	29
Tabla 7	32
Tabla 8	50
Tabla 9	53
Tabla 10	53

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la inclusión es un tema debatido y abordado desde distintos contextos. Su relevancia radica en que, a menudo, es complicado para muchas personas expresar lo que realmente significa y cada vez hay más diversidad en las aulas. Como señala Booth y Ainscow (2011), la inclusión no es un destino, sino un viaje, un proceso continuo que transforma la educación. Por ello, se habla de inclusión en diversos campos, como la política, el ámbito laboral y la educación. Los sistemas educativos se enfrentan el reto de ofrecer a niños y jóvenes una educación concebida desde la perspectiva de la inclusión (Ainscow y Echeita, 2011). No obstante, es fundamental reconocer que la inclusión no solo beneficia a aquellos que han sido discriminados o excluidos, sino que también enriquece a la sociedad en su conjunto. Según Oliver (1996), la inclusión es una cuestión de derechos humanos, no de benevolencia.

El ámbito educativo juega un papel crucial en este proceso. Los docentes deben ser quienes, en colaboración con los diversos miembros de las comunidades educativas, reflexionen y propongan métodos que promuevan y desarrollen el derecho a una educación inclusiva para todos los estudiantes. Como sugiere el informe de la UNESCO (2005), una educación inclusiva es una educación de calidad para todos. Los maestros y maestras son fundamentales en la creación de un entorno que no solo incluya, sino que celebre la diversidad, asegurando que cada estudiante se sienta valorado y apoyado.

La educación tal como lo resaltan Ainscow y Miles (2009), debe ser para todos, solo así pueden iniciarse procesos de educación inclusiva. La inclusión educativa no se trata solo de acomodar a los estudiantes con necesidades especiales, sino de transformar la forma en que todos los estudiantes aprenden, como afirma Dunn (2008).

Este trabajo aborda, el análisis del papel que pretenden que desempeñe, en algunos centros de Castilla y León, la figura del apoyo CLAS (Comunicación, Lenguaje, Autonomía y Socialización) como recurso personal destinado a la inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (a partir de ahora TEA) y que llevo desempeñando 4 cursos. En este Trabajo de Fin de Grado (TFG) realizaremos un estudio de caso centrado principalmente en el alumno, mostrando una guía de buenas prácticas para la mejor inclusión y analizaremos si en su centro educativo se cumple con el desafío de ofrecer una educación de calidad, inclusiva, como corresponde. Como afirma Florian (2007), la inclusión debe ser vista como un enfoque de enseñanza que beneficia a todos los estudiantes, no solo a aquellos con discapacidades.

1.1 Organización de la memoria

La memoria se ha organizado respondiendo a la necesidad de analizar la realidad inclusiva del aula en la que se desarrolla el estudio de caso, centrado en un alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA) que cuenta con el apoyo de la figura del Apoyo CLAS. Esta necesidad se expone en el apartado 1. Justificación, donde se presentan los fundamentos que motivan esta investigación. A partir de esta justificación, se concretan los objetivos del estudio en el apartado 3, en los que se plantea la cuestión central de la investigación: la funcionalidad del apoyo CLAS y su impacto en la inclusión del alumnado con TEA.

A continuación, se contextualiza el estudio en el apartado 4. Marco teórico, desde la normativa vigente, partiendo de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) hasta la definición de los conceptos clave que sustentan el trabajo.

En el apartado 5. Método de investigación, se aborda el enfoque y las técnicas de investigación. Dado que el objetivo es comprender las experiencias y necesidades de un alumno con TEA en un aula ordinaria, se ha optado por un enfoque cualitativo. Tal como señalan Taylor y Bogdan (1987), los datos cualitativos permiten elaborar descripciones detalladas que recogen una amplia y diversa información a lo largo de un periodo de tiempo prolongado. En este sentido, el estudio se centra en el análisis de situaciones concretas para identificar necesidades y evaluar la efectividad del apoyo CLAS.

Para la recopilación de datos, se emplean tres técnicas principales: entrevistas, registros y diarios de observación y observación directa del caso. El análisis de los datos obtenidos mediante estas técnicas permite realizar una triangulación, lo que contribuye a aumentar la validez y la credibilidad de los resultados reflejada en el apartado 6.2. Criterios de rigor y validez. Estos resultados sirven como base para el debate en torno a la inclusión, abordando tanto críticas como valoraciones positivas.

Como producto final de la investigación, se diseña un decálogo de buenas prácticas destinado a docentes con el fin de ofrecer una herramienta práctica que facilite la inclusión del alumnado con TEA en el aula.

Finalmente, se presentan las conclusiones en el apartado 8, donde se reflexiona sobre los hallazgos de la investigación y se discuten las limitaciones del estudio. Además, se plantean posibles líneas de mejora y propuestas futuras para avanzar en la inclusión educativa.

2. JUSTIFICACIÓN

La razón que motiva este trabajo de una forma personal es mostrar que es posible una verdadera inclusión de un alumno TEA en su aula ordinaria con la figura de Apoyo CLAS. De esta manera, se consideró útil ofrecer una serie de adaptaciones a sus necesidades en forma de decálogo de buenas prácticas como reflexión del ejercicio de nuestras funciones, a pesar de la falta de recursos personales, materiales y de la realidad que se vive en el aula, así como en los centros.

La reflexión por parte del profesorado sobre su labor es considerada un componente esencial para el avance de entornos educativos inclusivos (Sapon-Shevin, 2007; Gómez, 2010; Rodríguez, 2012). Otro factor relevante tiene que ver con el enfoque académico en el plano personal. Al realizar este trabajo, se nos ofrece la oportunidad de analizar las prácticas docentes desde la óptica de la educación inclusiva, con el propósito de llegar a conclusiones que nos motiven a mejorar, y más siendo partícipe de ella de primera mano. Además, abordar este enfoque con un niño diagnosticado con TEA responde a la necesidad de examinar el entorno escolar que aún requiere ajustes. Esto se debe a que la inclusión en el aula otorga a los estudiantes con TEA la posibilidad de interactuar y aprender junto a sus compañeros neurotípicos, por lo que debemos esforzarnos por crear espacios educativos que promuevan este enfoque.

De manera similar, y que ya se ha adelantado, uno de los aspectos clave de este proyecto son los intereses y motivaciones personales, ya que la experiencia de trabajar y convivir con un niño con TEA me impulsa a seguir aprendiendo y a continuar luchando por mejorar las condiciones educativas si bien estas son desgastadoras, a esto se suma la importancia de que la sociedad conozca la realidad educativa de un centro que escolariza a niños con TEA, así como los retos que implica lograr una inclusión adecuada.

Al familiarizarme con el concepto de inclusión, podré enriquecer mi trabajo como maestra y mi formación académica. Esto es así dado que esta experiencia me permitirá vivir de primera mano la práctica inmersiva en el aula pudiendo analizar los pros y contras, las necesidades del alumnado y del entorno educativo para ofrecerles una educación más inclusiva y eficaz.

Las metodologías centradas en la educación inclusiva pueden aportar nuevas perspectivas y estrategias pedagógicas, permitiéndome adaptar mi enseñanza de manera más personalizada a las necesidades individuales de cada alumno. Pero lo que se

considera realmente necesario es calidad humana, formación y normativa más específica al respecto.

La realización de este Trabajo de Fin de Grado ha sido esencial para el desarrollo de competencias, relacionadas con el Grado en Educación Primaria, así como aquellas vinculadas al aprendizaje individual. A continuación, se exponen de manera conjunta las competencias asociadas al trabajo, teniendo en cuenta las directrices establecidas en la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de Maestro en Educación Primaria.

En cuanto a las competencias generales que hemos podido alcanzar a lo largo de este trabajo, se ha realizado un acercamiento al estudio de campo con el propósito de analizar el caso de un alumno diagnosticado con TEA en centro ordinario, lo que nos ha permitido ofrecer argumentaciones fundamentadas para valorar si la práctica docente y en general el sistema educativo está preparado para la inclusión, mostrando el trabajo diario que el Apoyo CLAS desarrolla con el alumno, para que sea posible.

Respecto a las competencias específicas, en nuestra investigación inmersiva hemos podido observar y analizar con el objetivo de conocer y comprender las características del alumnado de primaria, los procesos de aprendizaje que experimentan y el desarrollo de su identidad. Asimismo, presentamos los resultados, entendiendo de este modo la realidad social, la capacidad para explorar hechos y fenómenos sociales, así como para analizarlos de manera ética y responsable. A la par, se desarrollan habilidades y actitudes que permiten interactuar de forma crítica y reflexiva frente a los distintos problemas que surgen en el ámbito escolar, lo cual será demostrado en las discusiones y conclusiones del mismo.

De manera resumida, en este TFG se evidencian los conocimientos adquiridos en Educación Primaria, en la experiencia docente, el análisis del entorno y sistema educativo además de la autocrítica profesional con el objetivo de mejorar en ofrecer una docencia lo más inclusiva posible.

3. OBJETIVOS

A continuación, se expone el objetivo general que guía la presente investigación. Seguidamente, se presentan tres objetivos específicos que sirven de apoyo y con los que se pretende dar respuesta al objetivo general.

3.1 Objetivo general

El objetivo principal de este trabajo consiste en mostrar la inclusión educativa en el caso de un niño diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), en una escuela pública de la provincia de Segovia, analizando el enfoque de la educación inclusiva con la figura del Apoyo CLAS como recurso personal creado para tal fin. En consecuencia, se presentan los siguientes objetivos específicos:

- Buscar y exponer las funciones del recurso personal del Apoyo CLAS, según normativa vigente, en un centro ordinario de Castilla y León concretamente de la provincia de Segovia.
- Describir la labor del Apoyo CLAS en el aula ordinaria que facilite al alumno TEA la inclusión y consecución de objetivos.
- Elaborar un decálogo que sirva como guía de buenas prácticas inclusivas para maestros.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La educación inclusiva es un principio fundamental en las políticas educativas actuales. Su objetivo es garantizar que todos los estudiantes, sin importar sus características personales o necesidades, tengan acceso a una educación de calidad que promueva su desarrollo integral. La inclusión se refiere a un proceso de aumento de la participación de los estudiantes y reducción de su exclusión de la cultura, el currículo y las comunidades de las escuelas locales (Ainscow & Booth, 2015, p. 3). En este contexto, los alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) representan un grupo específico que requiere atención especializada dentro del sistema educativo ordinario. Las normativas legislativas juegan un papel crucial en la creación de un marco que permita la inclusión de estos alumnos, promoviendo su participación activa en la comunidad escolar

En España, diversas leyes y normativas han sido desarrolladas para garantizar el derecho a una educación inclusiva para todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones. Estas leyes no solo reconocen la necesidad de integrar a los estudiantes con TEA en las aulas ordinarias, sino que también definen los mecanismos y recursos para hacerlo de manera efectiva. En 2013, España aprobó la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social, que subraya el derecho de los estudiantes con discapacidad, incluidos los que presentan trastornos del espectro autista, a acceder a una educación inclusiva. Esta ley establece que los alumnos con discapacidad tienen derecho a recibir apoyos y adaptaciones en el sistema educativo regular,

favoreciendo su participación plena en la vida escolar. La inclusión educativa permite a los estudiantes con TEA participar en la dinámica de las aulas ordinarias, favoreciendo su desarrollo cognitivo y emocional, siempre que se cuente con los apoyos necesarios y la formación adecuada de los docentes, como defienden Muñoz, M., & Rodríguez, A. (2016).

El sistema escolar debe desarrollar las máximas posibilidades de todo el alumnado, debe tener una visión compartida de los valores y principios educativos inclusivos, debe desarrollar un liderazgo pedagógico, distribuido y comprometido con la justicia social y debe ofrecer una formación inicial y permanente al profesorado. Muntaner et al. (2016) y Echeita (2017)

4.1 Legislación educativa

La legislación española en general promueve la integración de estos alumnos, reconociendo su derecho a la diversidad y a la igualdad de oportunidades educativas. Con la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) y su Reformulación en la LOE 3/2020 La Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), en su versión modificada por la LOE 3/2020, subraya la importancia de la inclusión en la educación. Según el artículo 71 de la LOE, "el sistema educativo promoverá la atención a la diversidad y la participación de todos los estudiantes". Esta norma ha sido clave para fomentar una educación accesible para todos, incluyendo a aquellos con TEA. La modificación de la LOE en 2020 refuerza el derecho a una educación inclusiva, asegurando que se establezcan los mecanismos necesarios para que los estudiantes con necesidades educativas especiales reciban los apoyos necesarios para su integración. Siguiendo con el Real Decreto 396/2006 de 31 de marzo, por el que se regula la atención educativa a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo Este Real Decreto establece las bases para la atención educativa de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, que incluyen a aquellos con TEA. Según este decreto, los centros educativos deben ofrecer adaptaciones curriculares y recursos adecuados para garantizar la accesibilidad y el éxito escolar de estos alumnos. Además, el Real Decreto subraya que los alumnos con necesidades educativas especiales deben ser atendidos en el entorno más inclusivo posible, fomentando su integración en aulas ordinarias con la debida orientación y apoyos.

4.2 Normativa de Castilla y León sobre el apoyo CLAS

En este sentido no nos tenemos que retroceder mucho ni en el tiempo ni en las leyes o normativa actual, en el BOCYL número 115 del 19 de junio de 2017 se plantean seis líneas de actuación en virtud del ACUERDO 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022. En este documento se habla de crear aulas CLAS, pero que en 2018 se desmantelaron, para crear una figura más inclusiva, el apoyo CLAS, es un recurso personal digamos que en proyecto piloto. El Apoyo CLAS es un recurso personal en proyecto en la comunidad autónoma de Castilla y León. Las siglas CLAS hacen referencia a Comunicación, Lenguaje, Autonomía y Socialización. Por lo tanto, en las siglas vienen implícitas las funciones que deben trabajarse con el alumnado TEA.

- *Comunicación*: el maestro de audición y lenguaje deberá facilitar un sistema alternativo o aumentativo de comunicación para facilitar la comunicación y por tanto la inclusión del alumno en su entorno.
- *Lenguaje*: irá implementando estructuras lingüísticas, comprensivas y pragmáticas para desarrollar en el entorno.
- *Autonomía*: se seleccionarán objetivos que ayuden en este aspecto a la inclusión dentro del aula, de autonomía de trabajo, manejo en el entorno del centro y de desarrollo de habilidades individuales.
- *Socialización*: facilitará situaciones que impliquen relacionarse con todos los estamentos del centro: compañeros, maestros, y demás personal.

No existe una normativa legislativa sobre esta figura de inclusión al respecto, es una figura que crean programas educativos de la junta de Castilla y León, ante la necesidad de tener más recursos frente a la escolarización de cada vez más alumnos TEA en centros ordinarios. El único documento donde se menciona la figura del Apoyo CLAS son las instrucciones de inicio de curso sobre recursos personales en el anexo VIII de la misma. (Anexo I) de la cual se extrae lo siguiente:

1. *Organización y funcionamiento*

La propuesta de este Apoyo CLAS se llevará a cabo siempre y cuando ninguna otra medida de atención educativa pudiera favorecer el proceso educativo normalizado del

alumnado y sin perjuicio de su inclusión en la dinámica general del centro, beneficiándose del Apoyo CLAS en contextos normalizados. La organización del Apoyo CLAS debe garantizar la permanencia del alumnado en su aula de referencia, permaneciendo el mayor tiempo posible en dicha aula, por lo que se realizará con carácter general y de forma prioritaria dentro del aula ordinaria e independientemente de la etapa educativa, y se facilitará siempre la participación del alumnado en el conjunto de actividades del centro educativo. De manera excepcional se podrá contar con un espacio físico para la atención del alumnado destinatario de este Apoyo CLAS, que además de su tipología principal, presente trastornos graves de conducta; así como para el alumnado con trastorno del espectro autista que, debido a sus características, estas no permitan la escolarización completa y de manera normalizada en su aula de referencia. Cuando sea necesario este espacio físico, debe ser entendido como un recurso del centro educativo y no exclusivamente como un espacio de escolarización.

2. Coordinación de los profesionales.

Al entenderse este Apoyo CLAS como una medida educativa propia de un centro, debe ser incluido dentro de las actuaciones de los servicios de orientación del centro educativo. Las labores de coordinación serán llevadas a cabo por el tutor/a del grupo ordinario en el que se encuentra matriculado el alumnado que recibe este Apoyo CLAS. La coordinación mencionada en el punto anterior se establecerá periódicamente con la finalidad de comprobar la corresponsabilidad de las actuaciones. Asimismo, se establecerán reuniones sistemáticas con los profesionales de los servicios de orientación.

Como se puede leer se especifica que de manera excepcional y con una casuística concreta este apoyo podrá sacarse del aula de referencia al alumnado TEA. Este tipo de documento no legislativo, sólo informativo, lo único que hace es dejar en el “limbo” a merced de tutores y orientadores la decisión subjetiva de excluir al alumno de su aula de referencia las horas de atención con el Apoyo CLAS, que es como un profesor sombra en el aula.

A estos profesionales que deben ejercer como figura de Apoyo CLAS, les ampara una formación impartida por el equipo de equidad CREECYL. En el primer trimestre del curso desde hace 2 años, se reúnen todos los maestros Apoyo CLAS de JCYL y nos informan sobre cuál sería su trabajo y cuál no. En la Tabla 1, se pueden observar varias diapositivas de la formación.

Tabla 1

Formación del apoyo CLAS

Diapositiva 1	Diapositiva 2
	
<p>Información relevante:</p> <ol style="list-style-type: none">1. El tutor es el responsable del alumnado.2. Todos los profesionales darán respuesta coordinada al alumno que tenga Apoyo CLAS.3. Coordinación con orientación.	<p>Información relevante:</p> <ol style="list-style-type: none">4. El apoyo será dentro del aula con carácter general y prioritaria.5. El alumno será incluido en la mayor cantidad de áreas.6. Se desarrollarán medidas para que participe de todas las actividades del centro.7. El alumno permanecerá el mayor tiempo posible en su aula de referencia.

Nota: elaboración propia.

4.3 Contextualización del Trastorno del Espectro Autista (TEA) y su Inclusión Educativa a través del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Es necesario contextualizar términos que se mencionan en este TFG como el Trastorno del Espectro Autista (TEA) sus características y necesidades Educativas Específicas. El Trastorno del Espectro Autista (TEA) está definido en el DSM-5 (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, quinta edición) como un trastorno

del desarrollo neurológico caracterizado por deficiencias en la comunicación social y en la interacción social, así como patrones de comportamientos, intereses o actividades restringidos y repetitivos. Según el DSM-5, los criterios diagnósticos para el TEA incluyen los siguientes: Déficits persistentes en la comunicación social y las interacciones sociales en diversos contextos, manifestados por lo siguiente:

- Deficiencias en la reciprocidad social y emocional (por ejemplo, dificultad para mantener una conversación bidireccional o compartir intereses).
- Deficiencias en la comunicación no verbal utilizada para la interacción social (por ejemplo, dificultad en el uso de gestos, expresiones faciales o contacto ocular).
- Dificultades en el establecimiento, el mantenimiento y la comprensión de las relaciones (por ejemplo, dificultad para hacer amigos o para adaptarse a las normas sociales de interacción).
- Patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidos y repetitivos, manifestados por al menos dos de los siguientes: Movimientos, uso de objetos o habla repetitivos (por ejemplo, estereotipias o ecolalia).
- Insistencia en la uniformidad, adherencia inflexible a rutinas o patrones ritualizados de comportamiento (por ejemplo, dificultad para lidiar con cambios o transiciones).
- Intereses muy restringidos que son anormales en intensidad o enfoque (por ejemplo, un interés excesivo en un tema específico). Hiper o hiporreactividad a estímulos sensoriales o interés inusual por aspectos sensoriales del entorno (por ejemplo, sensibilidad extrema a sonidos, luces o texturas).

Los síntomas presentes, suelen darse desde el periodo temprano del desarrollo, aunque pueden no manifestarse completamente hasta que las demandas sociales superen las capacidades limitadas del niño, o pueden ser enmascarados por estrategias de afrontamiento. Estos síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en las áreas sociales, ocupacionales u otras áreas importantes del funcionamiento. Estos trastornos no se explican mejor por una discapacidad intelectual o un retraso global del desarrollo. Es importante destacar que el TEA es un espectro, lo que significa que presenta una amplia gama de manifestaciones y severidades. Los individuos con TEA pueden tener diferentes niveles de apoyo necesarios, desde aquellos con habilidades altas hasta aquellos con discapacidades significativas que requieren apoyo intensivo en todas las áreas de su vida. El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un trastorno neurobiológico del desarrollo que

afecta a la interacción social, la comunicación y el comportamiento de los individuos. Las personas con este espectro presentan una amplia variedad de características, por lo que las intervenciones y apoyos deben ser adaptados a las necesidades individuales del alumnado. El alumnado con TEA puede presentar dificultades en la comunicación verbal y no verbal, patrones repetitivos de conducta, y una limitada gama de intereses. Estas características pueden dificultar su integración en el entorno educativo ordinario si no se les proporcionan los apoyos adecuados. Según autores como Charman (2012), los estudiantes con TEA requieren un enfoque pedagógico individualizado que contemple sus dificultades y fortalezas. Esto implica la necesidad de realizar adaptaciones curriculares, apoyos emocionales y programas de intervención conductual que favorezcan su inclusión y participación en las actividades escolares.

En cuanto a las necesidades que presenta este tipo de alumnado, encontramos la necesidad de establecer un entorno educativo estructurado, predecible y visualmente organizado. Las adaptaciones deben incluir, entre otras, la modificación de los materiales, el uso de tecnologías de apoyo y la implementación de estrategias de enseñanza basadas en la repetición y la visualización. Según Crespo (2019), estas adaptaciones curriculares deben ser parte del Proyecto Educativo Individualizado (PEI) de cada estudiante, para asegurar que reciban una educación de calidad acorde a sus necesidades. La inclusión educativa de alumnos con TEA en escuelas ordinarias, aunque presenta diversos desafíos, aporta beneficios significativos tanto para los estudiantes como para la comunidad educativa. La educación inclusiva no solo beneficia a los estudiantes con TEA, sino también a sus compañeros, los cuales aprenden a convivir y a desarrollar empatía hacia la diversidad. En esta línea, Vázquez, A., & Pérez, J. (2017) apuntan que el modelo inclusivo ha demostrado ser beneficioso para los estudiantes con TEA, ya que fomenta la interacción social, la mejora de habilidades académicas y una mayor integración en la comunidad educativa, siempre que se apliquen metodologías adaptativas. Este modelo de inclusión educativa, en el que los estudiantes con TEA se integran en aulas ordinarias, tiene importantes ventajas para el desarrollo social y académico de estos. Según Ainscow (2014), la inclusión fomenta un entorno en el que todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias, aprenden unos de otros y se enriquecen mutuamente. El alumnado con TEA, al estar inmersos en un contexto de interacción social real, pueden mejorar sus habilidades sociales y comunicativas. Además, su integración en la escuela ordinaria promueve su autonomía y autoestima.

Existen diversas posturas a favor de la inclusión en aulas ordinarias, pues hay autores que defienden que los alumnos con TEA deben ser incluidos en las aulas ordinarias, siempre y cuando se les proporcionen los apoyos adecuados. Guralnick (2011) sostiene que la integración de los alumnos con TEA en aulas regulares ofrece oportunidades de aprendizaje que no pueden obtener en entornos segregados. Además, la inclusión favorece su desarrollo emocional, ya que se sienten parte de una comunidad escolar en la que son aceptados. Por su parte, Smith (2013) argumenta que la inclusión también permite a los docentes desarrollar una pedagogía más flexible y adaptativa, que beneficia a todos los estudiantes.

Por ello, es fundamental que los centros educativos adopten buenas prácticas basadas en la investigación y en la experiencia de profesionales del ámbito educativo. Algunas de las estrategias más eficaces incluyen:

- **Formación docente continua:** Los docentes deben estar capacitados en el manejo de estrategias pedagógicas y en el uso de recursos específicos para apoyar a los estudiantes con TEA. La formación continua es clave para garantizar una atención educativa adecuada. Trabajo colaborativo entre profesionales: La inclusión de alumnos con TEA requiere la colaboración entre diferentes profesionales, como maestros de aula, especialistas en pedagogía terapéutica, psicólogos y logopedas.
- **El trabajo en equipo** es fundamental para diseñar un enfoque educativo global y efectivo.
- **Adaptaciones curriculares y uso de tecnologías:** Es esencial realizar adaptaciones curriculares que favorezcan la participación de los alumnos con TEA en las actividades escolares. Las tecnologías de apoyo, como aplicaciones educativas, también pueden ser herramientas muy útiles para mejorar su aprendizaje.

La inclusión educativa es un principio que promueve la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales. Para garantizar que todos los alumnos, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales, puedan acceder al currículo y desarrollarse de manera integral, es necesario aplicar enfoques pedagógicos flexibles y adaptados a la diversidad. Uno de los modelos más efectivos para lograr esta inclusión es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), una metodología que busca ofrecer múltiples formas de representación, expresión y compromiso para atender las variadas necesidades de los estudiantes.

El concepto de inclusión en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un enfoque pedagógico basado en la creación de un entorno educativo flexible, que permite que todos los estudiantes, sin importar sus habilidades, estilos de aprendizaje o discapacidades, puedan participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El DUA fue desarrollado por la Universidad de Harvard a través del Center for Applied Special Technology (CAST) y se fundamenta en los principios de la neurociencia del aprendizaje, la psicología cognitiva y la educación inclusiva. El DUA se basa en la premisa de que no existe un solo modo de aprendizaje. Cada **persona** tiene diferentes formas de acceder a la información, expresarse y participar en las actividades escolares.

Por lo tanto, el DUA propone la creación de materiales y métodos educativos flexibles que respondan a esta diversidad, asegurando que todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender de acuerdo con sus necesidades. Los principios Fundamentales del Diseño Universal para el Aprendizaje se estructuran alrededor de tres principios fundamentales, que proporcionan un marco para la creación de un currículo accesible e inclusivo:

A) Proporcionar múltiples medios de representación. Este principio tiene como objetivo ofrecer diversas maneras de presentar la información para que los estudiantes puedan comprenderla. Dado que los estudiantes tienen diferentes formas de procesar la información, es fundamental que se utilicen diversos recursos, como materiales visuales, auditivos, táctiles o interactivos. Por ejemplo, el uso de videos, gráficos, audios, infografías o software educativo puede ayudar a los estudiantes a acceder a la información de manera más efectiva. Este enfoque es especialmente relevante para los alumnos con discapacidades sensoriales o dificultades cognitivas, como los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), que pueden tener diferentes formas de percibir y procesar la información.

B) Proporcionar múltiples medios de expresión. Este principio se refiere a ofrecer diferentes formas en las que los estudiantes pueden demostrar lo que han aprendido. No todos los estudiantes tienen las mismas habilidades para expresar sus conocimientos, por lo que se deben proporcionar varias opciones, como la escritura, la expresión oral, la creación de presentaciones multimedia, la resolución de problemas o el trabajo en equipo. Esto permite que los estudiantes elijan el medio de expresión que mejor se adapte a sus fortalezas, favoreciendo su autoestima y confianza en el proceso de aprendizaje. Los alumnos con TEA, por ejemplo, pueden preferir utilizar tecnologías o

representaciones visuales para expresar sus ideas, lo que facilita su participación activa en las actividades educativas.

C) Proporcionar múltiples medios de implicación. El tercer principio del DUA busca fomentar el compromiso y la motivación de los estudiantes mediante la diversidad de enfoques pedagógicos. Este principio tiene como objetivo involucrar a todos los alumnos en el proceso de aprendizaje, ofreciéndoles actividades y contenidos que sean relevantes, estimulantes y adaptados a sus intereses y habilidades. La motivación es clave para el aprendizaje, y cuando los estudiantes encuentran que las actividades educativas son interesantes y están alineadas con sus necesidades, están más dispuestos a participar y perseverar. Esto es especialmente importante en el caso de los alumnos con TEA, que a menudo pueden tener intereses muy específicos y necesitar un enfoque que respete y potencie esas afinidades.

El Diseño Universal para el Aprendizaje tiene una relación directa con la educación inclusiva, ya que ambos buscan eliminar las barreras que impiden a los estudiantes con diferentes características y necesidades participar activamente en el aprendizaje. A través de la implementación de los principios del DUA, los docentes pueden garantizar que sus prácticas pedagógicas sean accesibles y equitativas para todo el estudiantado, sin importar su origen, capacidades o contextos.

El acceso universal al currículo. El DUA, promueve la idea de que todos los estudiantes tienen derecho a acceder al currículo en igualdad de condiciones. Esto significa que no se deben excluir a los estudiantes con TEA, discapacidades físicas o cognitivas, ni a aquellos que presenten otras necesidades educativas especiales. A través de la flexibilidad en la presentación de contenidos, la evaluación de aprendizajes y las formas de participación, el DUA proporciona una base para la inclusión de estos estudiantes en las aulas ordinarias.

Promoción de la autonomía y el aprendizaje independiente. El DUA también fomenta la autonomía de los estudiantes, ya que les permite elegir los métodos y herramientas que mejor se adapten a su estilo de aprendizaje. Para el alumnado con TEA, esto es especialmente importante, ya que se les da la oportunidad de aprender a su propio ritmo y de manera personalizada. El uso de tecnologías y estrategias diferenciadas facilita que los estudiantes con necesidades educativas especiales puedan trabajar de manera independiente, lo que les permite ser más responsables de su propio aprendizaje.

El Trastorno del Espectro Autista es un trastorno neurobiológico que afecta principalmente la interacción social, la comunicación y los patrones de comportamiento. Los alumnos con TEA tienen una amplia gama de características y capacidades, lo que hace que la educación inclusiva sea un reto, pero también una oportunidad para ofrecerles un aprendizaje más personalizado y adaptado a sus necesidades.

Las adaptaciones para estudiantes con TEA en el marco del DUA son herramientas eficaces para responder a las necesidades de los estudiantes con TEA. Por ejemplo, se pueden utilizar recursos visuales, como pictogramas y diagramas, para ayudar a los alumnos a comprender y organizar la información. También se pueden emplear tecnologías de asistencia, como aplicaciones móviles que faciliten la comunicación, o utilizar sistemas de apoyo visual para mejorar la comprensión del contenido académico. Las adaptaciones en el aula, como un entorno tranquilo o el uso de actividades sensoriales, también pueden mejorar la participación y el rendimiento de estos estudiantes.

El DUA también permite el desarrollo de habilidades sociales y emocionales con el fin de trabajar en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, algo crucial para los estudiantes con TEA. Mediante actividades colaborativas, juegos de rol o simulaciones, los alumnos con TEA pueden practicar habilidades de interacción social en un entorno seguro y controlado. Además, la inclusión en el aula regular les proporciona modelos de comportamiento social adecuado, lo que favorece su integración y desarrollo emocional.

Como se ha podido comprobar, la normativa legislativa española ha dado pasos significativos hacia la inclusión educativa de los alumnos con TEA estableciendo un marco legal que reconoce su derecho a recibir una educación en igualdad de condiciones en las aulas ordinarias. Sin embargo, para que esta inclusión sea efectiva, es necesario que los centros educativos adopten enfoques pedagógicos adaptados, brinden los apoyos necesarios y promuevan un entorno escolar que valore y respete la diversidad. La integración de los alumnos con TEA no solo beneficia a los propios estudiantes, sino que también enriquece el aprendizaje de todos los miembros de la comunidad educativa. Este marco teórico junto con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) representa una respuesta pedagógica que promueve una educación inclusiva, permitiendo que todos los estudiantes, independientemente de sus características o necesidades, puedan acceder al currículo y participar activamente en el proceso educativo. Para los alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA), el DUA ofrece una estructura flexible que les

permite aprender de manera personalizada, utilizando recursos y estrategias adaptadas a sus necesidades. Al implementar los principios del DUA, los docentes pueden crear entornos de aprendizaje inclusivos que fomenten la igualdad de oportunidades y el desarrollo integral de todos los estudiantes.

4.4 Compromiso ético docente

Como docentes somos los principales facilitadores de la integración social y el desarrollo personal de los estudiantes. Nieto (2013) señala que los maestros comprometidos éticamente no solo se enfocan en el rendimiento académico, sino también en el bienestar emocional y social de sus estudiantes, brindando un espacio donde todos puedan expresarse y aprender de manera equitativa.

La inclusión no se limita a la integración de estudiantes con discapacidades, sino que abarca una amplia gama de características, como diferencias lingüísticas, culturales, socioeconómicas o de género. En este sentido, el docente tiene un papel crucial al adoptar una postura ética que favorezca la diversidad y busque formas de atender las necesidades particulares de cada estudiante. En este trabajo, nos centramos en la inclusión de un alumno TEA.

La ética en el compromiso como docentes es un valor a desarrollar, y más si nos centramos en la escuela inclusiva, en la que hay que cubrir muchos campos educativos. En el documento *Compromiso ético del profesorado* (Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya,(2011) describen y concuerdan los compromisos que habría que tener con respecto a: la infancia y la juventud y su educación, con las familias, con el centro educativo, con el entorno del centro educativo, el compromiso social desde la educación y el compromiso ético con el profesorado. Además, se recoge una propuesta a partir de elementos cualitativos sobre los compromisos éticos docentes, y nos hacen pensar y dar sentido a las acciones de nuestra profesión.

Por otro lado, el siguiente artículo plantea las necesidades de trazar un compromiso docente ético, pero construido desde elementos con una base mayor y más fuerte, y que no se vayan solventando deficiencias según vayan surgiendo.

El artículo de Jarque (2016), hace referencia a la importancia de la implicación docente en la escuela inclusiva afirmando que no se puede construir una escuela abierta a todo el mundo sin el compromiso de los maestros y profesores ordinarios, del personal especializado y del personal auxiliar, de los padres y madres, así como del entorno social

del que forma parte. Si estas paredes maestras no están suficientemente bien asentadas, ya podemos *ir echando agua* en la jarra, que si está agujereada nunca se llenará. Y, en el caso que nos ocupa, está llena de agujeros.

La inclusión en la escuela está constantemente evaluada, pero aún es un reto del sistema educativo que la inclusión sea real. La investigación debe promover la toma de consciencia de los actos y sus implicaciones, elemento clave para desarrollar la labor educativa desde una posición ética, de compromiso, ya sea por la transformación o el mantenimiento del modelo de sociedad en el cual participa. Freire establece que la labor docente requiere de al menos nueve saberes, estos saberes no dependen de la posición ideológica o política de la persona docente, sino de su actitud ética porque: “son saberes demandados por la práctica educativa en sí misma, cualquiera que sea la opción política del educador o educadora” (Freire, 1998, p. 23).

5. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

El tipo de metodología en el que se basa la investigación es cualitativo, ya que se adapta a los objetivos de este estudio pues busca comprender las experiencias y necesidades de un alumno con TEA en un aula ordinaria mediante la observación y análisis de su comportamiento y las interacciones en el entorno educativo. Esta metodología, como expresan Taylor y Bogdan (1987), se refiere a las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y a la conducta observable, los datos cualitativos suelen ser elaboraciones detalladas de naturaleza descriptiva que recogen una amplia y diversa información con relación a un relativamente prolongado periodo de tiempo. En este sentido el estudio se centrará en situaciones acontecidas para analizarlas y subrayar necesidades. Este tipo de metodología responde al porqué y cómo sucede la información que hemos obtenido.

Por lo tanto, esta metodología permite abordar problemas en contextos específicos, interpretando las situaciones a través de la observación participativa. La experiencia directa en el entorno educativo proporciona un mayor nivel de comprensión sobre el tema, ya que el contacto continuo con la realidad escolar facilita una inmersión profunda en el proceso de inclusión.

5.1 Diseño de la investigación

En el ámbito educativo, y según el enfoque metodológico, la investigación puede adoptar tres tipos de diseño: experimental, cuasiexperimental y no experimental. En este

estudio, no es posible asignar aleatoriamente a los participantes; sin embargo, se busca evaluar el impacto de la intervención. Aunque no se controlan todas las variables, se implementan estrategias específicas, como el apoyo en el aula, el uso de recursos visuales y adaptaciones metodológicas y de acceso, para favorecer la inclusión del alumno con TEA. El análisis de los resultados, junto con la introducción de ciertas modificaciones en el entorno educativo, permite establecer similitudes con un enfoque cuasiexperimental. Tal como afirma Campbell (1988), podemos distinguir los cuasiexperimentos de los experimentos verdaderos por la ausencia de asignación aleatoria de las unidades a los tratamientos" (p. 191).

Además, la presente investigación sigue el diseño del estudio de caso, una estrategia de investigación cualitativa que se enfoca en el análisis profundo de un fenómeno dentro de su contexto real. En el ámbito educativo, se utiliza para explorar y comprender situaciones específicas, como la dinámica en el aula, el desempeño de los estudiantes o la implementación de programas educativos. Stake (1995) destaca que el estudio de caso permite obtener una visión integral y detallada de los casos individuales, considerando las interpretaciones y experiencias de los participantes, lo que lo convierte en una herramienta útil para investigar en contextos educativos complejos. En una línea similar, se encuentra el modelo de estudio de caso propuesto por Martínez Bonafé (1988).

En la investigación educativa se caracteriza por su enfoque holístico y su énfasis en la comprensión profunda de situaciones específicas dentro del contexto educativo. Este modelo considera al estudio de caso como una herramienta metodológica clave para explorar fenómenos complejos, permitiendo obtener una visión detallada a través de la recolección de datos cualitativos, como entrevistas, observaciones y análisis de documentos. Según Martínez Bonafé (1988), el estudio de caso no solo busca describir, sino interpretar las dinámicas y procesos que ocurren en un entorno educativo particular, tomando en cuenta la influencia del contexto. De esta manera, el modelo permite una comprensión contextualizada y profunda de los procesos educativos y sus implicaciones.

A continuación, se describe el proceso de investigación, dividido en tres fases: recogida de datos mediante las técnicas seleccionadas, análisis del caso específico y, finalmente, elaboración de conclusiones y un decálogo de buenas prácticas como aporte final del estudio.

Las buenas prácticas en el aula inclusiva requieren ajustes en la organización del espacio, el uso de apoyos visuales, la estructuración clara de las actividades y la creación de un entorno predecible, aspectos fundamentales para la inclusión efectiva del alumnado con TEA. En este sentido, el *Manual de Acción para la Inclusión Educativa* (Torrego et al., 2023), elaborado por profesionales de la Universidad de Valladolid con experiencia en contextos similares, servirá como referencia para aportar enfoque y perspectiva a esta investigación.

Las técnicas llevadas a cabo para la realización de este proyecto nos darán una visión más global y real del tema, puesto que se efectúan en un entorno cercano al alumno afectando así directamente a personas implicadas en su educación.

5.2 Participantes y contexto

Los participantes en esta investigación desempeñan diferentes roles, lo que permite obtener diversas perspectivas. El alumno con TEA, figura central del estudio, ha estado escolarizado en el centro desde 1º de Infantil y, en el curso actual, inicia su etapa en 1º de Primaria. A lo largo de la educación infantil ha mostrado avances significativos, pero ahora enfrenta el desafío de la transición a primaria, donde se introducen nuevas asignaturas y aumentan las exigencias académicas y sociales. Este cambio se convierte en un desafío tanto para su inclusión social como académica. Cabe destacar que supera las competencias del curriculum de infantil y se prioriza la integración escolar en el mismo grupo de alumnos con el que lleva desde los 3 años. El cambio a esta etapa es sustancial en todos los sentidos, cambios de maestros, desde el tutor/a, cambios de especialistas en más áreas, cambio del ATE; uso de libros de texto y cuadernillos, en definitiva, el único eslabón que mantiene desde el inicio de su escolarización es la figura del Apoyo CLAS. El vínculo es fuerte.

En este estudio, la investigadora desempeña el rol de apoyo CLAS durante varios años, lo que ha permitido adquirir un conocimiento tanto personal como emocional del alumno. Este vínculo con el alumno ha mostrado ser un factor clave para su inclusión en el nuevo entorno educativo. El trabajo realizado para facilitar la inclusión del alumno con TEA será analizado y presentado como recurso para la mejora de su integración en el aula.

Además, se cuenta con la participación de otros miembros del equipo educativo, tanto docentes como no docentes, quienes aportarán diferentes perspectivas sobre el uso del recurso de apoyo CLAS y la inclusión:

- **Docente 1:** Tutora del alumno durante tres cursos, quien ofrecerá su visión sobre la inclusión en el ejercicio de sus funciones como tutora y su experiencia trabajando con el alumno a lo largo de este tiempo.
- **ATE (Atención Técnico-Educativa):** Profesional encargada de atender las necesidades básicas del alumno en el centro, como acompañamientos, traslados, almuerzo, comida y control de esfínteres. Esta persona es nueva tanto en el puesto como en el centro educativo.

El estudio se desarrolla en un CRA de la provincia de Segovia. En la actualidad cuenta con siete alumnos TEA escolarizados en las distintas localidades que lo componen. La investigación se centrará en un único alumno. Durante el periodo de infantil (etapa mucho más social y de aprendizaje colaborativo que primaria), el alumno logró superar la mayoría de los objetivos.

El objeto de nuestra investigación se centra en este cambio de etapa como reto inclusivo social y docente. El apoyo CLAS es el único recurso personal que conoce desde que se escolarizó y que continuará en este curso escolar, pero con un hándicap en contra, y es el aumento de escolarización de alumnos TEA en el centro. En concreto, el número de alumnos con TEA ha pasado de 4 a 7, lo que implica que las horas de atención previamente asignadas a los 4 alumnos con TEA en la etapa de Infantil deberán ser redistribuidas entre todos los alumnos con TEA, incluidos aquellos procedentes de una localidad adscrita al CRA, lo que conlleva la necesidad de organizar desplazamientos adicionales.

En 1º de primaria tendrán libros y cuadernillos en todas las asignaturas para seguir los contenidos, conociéndole, propongo seguir con el mismo material que sus compañeros, ya que el alumno suele observar lo que hacen sus compañeros de mesa para hacer él lo mismo. Debido a las características específicas del alumnado con TEA, es fundamental anticipar las actividades y eventos que se llevarán a cabo a lo largo del día. Por ello, es crucial mantener una estrecha coordinación tanto con las familias como con los profesionales implicados en el seguimiento y apoyo del alumno.

En su aula, el apoyo CLAS se encarga de elaborar y explicar el panel de anticipación o rutina del aula con pictogramas o imágenes dependiendo del nivel de abstracción que el alumno posea, en este caso, el alumno tiene muy buena abstracción y memoria para identificar y asimilar el significado de los pictogramas ya que lleva desde los 3 años

trabajándolo. Poco a poco en esta etapa de primaria y con nuevas asignaturas se le va generando nuevos pictogramas tanto de rutina, como de apoyo al trabajo individual. (Tabla 6).

5.3. Técnicas e instrumentos de recogida de información

La recogida de datos en una investigación cualitativa debe apoyarse en técnicas e instrumentos que nos permitan conocer los significados de contextos y situaciones específicas, y además los participantes puedan expresarse sin estar condicionados por la toma de datos. Robert E. Stake (1995). sostiene que la recolección de datos en la investigación cualitativa debe centrarse en comprender los significados que los participantes atribuyen a sus experiencias, contextos y situaciones específicas. Los datos serán recogidos a través de entrevistas, observación directa y registros diarios, con el fin de obtener una visión holística de la situación del alumno.

Cada técnica complementará a las otras para proporcionar una comprensión más profunda. Como la investigación presentada es de corte cualitativa, el análisis de datos implica interpretar y relacionar información relevante para generar conceptos y teorías. La subjetividad juega un papel importante en el análisis de estos datos. Según Coffey y Atkinson (2003), para realizar un análisis de datos cualitativos es necesario extraer información relevante que esté relacionada con los objetivos de la investigación. Además, es importante establecer conexiones entre los diferentes datos para llevar a cabo un proceso de abstracción que permita desarrollar conceptos o teorías.

Las técnicas que aplicamos en este trabajo serán:

Entrevistas individuales. Como Taylor y Bogdan (1987) señalan son encuentros más íntimos, cara a cara, entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras dando una visión real de cada vivencia. En esta investigación, las entrevistas permitirán tener un mayor acercamiento a la realidad de la inclusión del alumno TEA en el aula, ya que las personas implicadas en las entrevistas trabajan a diario con el alumno, y sopesarán pros y contras, necesidades y valoraciones de situaciones que viven continuamente. Tanto cuando está en el aula el apoyo CLAS y cuando no permanece dentro.

Registros documentales. Utilizar diarios o registros de observación proporciona una visión en tiempo real de los comportamientos y eventos. Según Gómez, R., & López,

P. (2017), el diario de campo permite capturar de manera detallada el contexto y las interacciones en entornos educativos, favoreciendo un análisis más profundo y comprensivo de las prácticas docentes, el comportamiento de los estudiantes y las dinámicas escolares. Estos registros se utilizarán de manera diaria o, en su defecto, en situaciones específicas que requieran una respuesta coordinada para prevenir la recurrencia de ciertos comportamientos. Serán empleados tanto para la investigación como para la intervención, con el fin de proporcionar respuestas adecuadas al alumno. Además, se utilizarán rúbricas o escalas basadas en el modelo Likert (1932), que desarrolló escalas utilizadas en la evaluación de docentes y estudiantes para medir actitudes hacia el aprendizaje, las metodologías y los ambientes educativos.

Proceso de Observación. Observar el comportamiento de los participantes en su entorno natural ofrece una comprensión más profunda de las interacciones sociales. Marshall y Rossman (1989) definen la observación participante como la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado (p.79). Esta observación implica una interacción social con los participantes del estudio pudiendo dar respuesta posteriormente a los comportamientos observados. La observación participativa permitirá no solo registrar comportamientos del alumno, sino también contextualizar sus reacciones en la dinámica social del aula, aportando datos clave para interpretar su inclusión en el grupo.

5.3.1 La entrevista

El método de entrevista con enfoque semiestructurado tiene como objetivo recopilar información sobre las funciones y experiencias de los participantes (en este caso, los agentes implicados en el centro), además de explorar temas clave en su ámbito laboral. Este tipo de entrevista permite una interacción más flexible entre el investigador y los entrevistados, facilitando un diálogo que enriquece la investigación (Kvale, 2011). El instrumento utilizado consiste en la elaboración de un guion compuesto por diez preguntas, diseñado para orientar tanto la dinámica de la entrevista como los objetivos del estudio de caso. Se realizarán cuatro entrevistas, empleando el mismo guion, pero adaptado a las particularidades del rol de cada docente entrevistado.

Según González (2013), se destaca que los tipos de entrevistas cualitativas pueden variar en función del grado de libertad y profundidad, el rol de la persona que entrevista y la situación escénica específica en la que se lleva a cabo la misma. Del mismo modo, el

autor argumenta que al tener en cuenta el grado de libertad y nivel de profundidad en una entrevista cualitativa, es posible identificar tres tipos distintos:

- a) la entrevista cualitativa estructurada
- b) la entrevista cualitativa semiestructurada
- c) la entrevista cualitativa no estructurada.

Las entrevistas se realizaron en un entorno cercano para el entrevistado: un aula de la escuela en la que desempeñan sus funciones. La información obtenida durante la entrevista se registró en audios y después fue transcrita.

Tabla 2

Guion de la entrevista

1. ¿Qué significa para ti la inclusión?
2. ¿Crees que actualmente existe verdaderamente la inclusión en el aula?
3. ¿Opinas que el sistema educativo está realmente preparado para la inclusión de alumnos TEA?
4. ¿Qué deficiencias observas en el recurso de apoyo CLAS?
5. ¿Crees necesaria esta figura? ¿qué mejorarías de este recurso?
6. ¿Se apoya en el centro lo suficiente al aula en el que se escolariza un alumno TEA?
7. ¿Se tiene el apoyo necesario tanto de los profesionales del centro educativo, como otros estamentos del sistema educativo en CYL?
8. ¿Consideras que la diversidad enriquece el aula? ¿Por qué?
9. ¿Crees que el tener un alumno TEA en el aula te hace crecer como docente o todo lo contrario, te hace replantearte que no estamos lo suficientemente preparados para la inclusión?
10. ¿Qué cambios crees que hay que hacer para una verdadera inclusión?

Nota: Elaboración propia

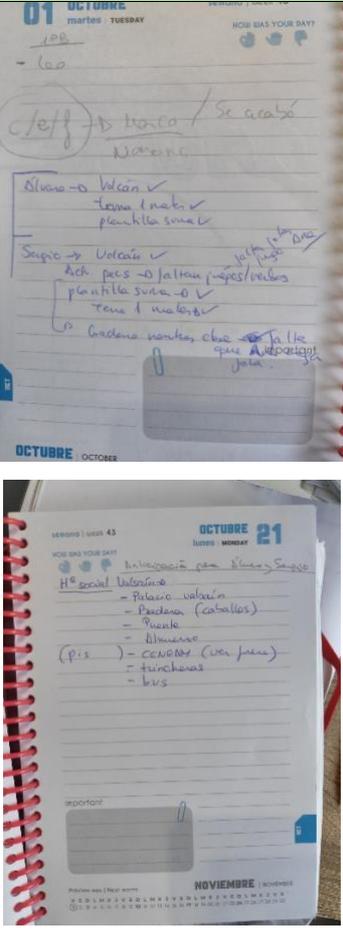
La entrevista también se ha usado para poder intervenir en el aula, este tipo de entrevista se hace para obtener información relevante a la familia que nos pueda facilitar el conocer al alumno. Véase **Tabla 5**.

5.2.2 Registros y diarios de observación

Siguiendo a Taylor y Bogdan (1994), las notas nos proporcionarán los datos que son materia prima de la observación participante, por lo que hay que esforzarse en redactarlos de la forma más completa posible, lo que exige gran disciplina y tiempo en la realización. La observación participante depende del registro de notas de campo completas, precisas y detalladas (p.74).

Tabla 3

Diarios , registros y rúbricas

Tipo	Imagen	Descripción	Uso
Diarios		<p>Agenda o diario donde se van haciendo anotaciones</p>	<p>Anoto en la agenda circunstancias que hay que solventar o tareas que habría que realizar con antelación para la mejor inclusión del alumno TEA. Ejemplos: hay que elaborar anticipación pictográfica de excursiones. O elaborar rincón del volcán y la calma. Observaciones sobre el trabajo en el libro adaptado del alumno TEA.</p>

Nota: elaboración propia, continua en anexos

5.3.3 La observación en el estudio de caso: diario de campo

La observación participante se desarrolla en el contexto donde se llevan a cabo actividades y funciones colectivas de interacción del alumno protagonista del caso y los agentes que lo rodean. En la observación participante, el análisis de los datos es un proceso en constante desarrollo. Los observadores se mueven constantemente entre los

datos previamente recopilados y el entorno de estudio (Taylor y Bogdan, 1987). En nuestra observación, se desarrolla un papel dual como participante e investigadora, ya que mi trabajo actual y desde hace 4 cursos es ser el apoyo CLAS de alumnos TEA en un centro rural agrupado de la provincia de Segovia. La jornada laboral es completa atendiendo directamente a este tipo de alumnado hasta ahora dentro de su aula de referencia.

Actualmente, y el mayor motivo que impulsó al desarrollo este tema en el TFG, es la obligación impuesta de sacar a dicho alumnado fuera del aula ordinaria y es aquí, donde choca todo el sistema educativo donde se “habla” tanto de “inclusión”. Con este trabajo se quiere aportar una serie de estrategias, metodologías que ayuden a entender que es posible una verdadera inclusión, adaptándonos, involucrándonos, entendiendo que hay que resolver obstáculos para favorecer este tipo de escolarización de los alumnos TEA, que cuando se trabaja de forma coordinada y conjunta todas las personas directamente implicadas en el trabajo, puede salir adelante. En la **tabla 6** se muestra el trabajo que se hace diariamente en el aula, con diferentes recursos y sus distintos usos.

6. ANÁLISIS DE LOS DATOS

En este apartado se analizan los datos recogidos de las diferentes técnicas. Tanto de las distintas entrevistas, las realizadas a los docentes y no docentes implicados en el estudio, como a las entrevistas realizadas a las familias como punto de partida para una mejor inclusión del alumno en el aula.

Elaboramos una tabla de resultados por categorías y subcategorías (Tabla 4) analizando las respuestas de las entrevistas. Son categorías y subcategorías agrupadas tras el estudio de las transcripciones de cada entrevista, la codificación, la identificación de categorías o temas, observando una serie de similitudes en las respuestas de los implicados. De esta manera, se pueden extraer aspectos con características comunes, en las que establecemos clasificaciones y relaciones entre ellas, creando así categorías (Gomes, 2003). Dichas transcripciones se encuentran en los **Anexos** del trabajo.

Tabla 4*Categorías de investigación*

Categorías	Subcategorías
Inclusión	-utopía - falta de concienciación y formación. - recursos insuficientes - deficiencia de conciencia real de inclusión del Sistema Edu.
Funciones del apoyo CLAS	- infravalorado -especialista -falta de legislación
Deficiencias del recurso	-pocas horas con alumnos -desconocimiento del Claustro
Beneficios del recurso	-adaptaciones de acceso -especialista en inclusión -resolución de contratiempos

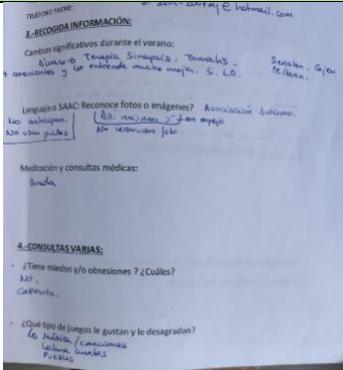
Nota: elaboración propia

En la columna de las subcategorías se puede resumir coincidencias de las respuestas en las entrevistas realizadas al entorno docente. Estas categorías se han extraído de las entrevistas a los docentes y personal que trabaja con el alumno.

La herramienta de la entrevista para conocer al alumno y su entorno es utilizada al comienzo de su escolarización y al comienzo de cada curso escolar para anotar cambios sustanciales que hagan modificar algún tipo de medida adoptada.

Tabla 5

Entrevista como instrumento de recogida de datos

Tipo	Imagen	Descripción	Uso
Entrevista a familia		Se elabora entrevista para realizar a la familia. Con preguntas cuyas respuestas nos ayudan a conocer al alumno.	Recabar información que podamos analizar, para buscar entre todas respuestas a comportamientos, anticiparnos a posibles desencadenantes de conductas disruptiva. O simplemente recompensar logros con elementos que tanto en casa como en el cole les agraden.

Nota: elaboración propia, continua en anexos.

En el análisis de la *observación directa* en el aula se muestran diferentes recursos utilizados para momentos distintos, en los que se le anticipa, para mejorar en autonomía y en conducta, además de mejorar la comunicación (Tabla 6) ya que le va llegando el mensaje de manera secuenciada y visual.

Cuando necesita un tiempo de trabajo más autónomo y ayudar a que el resto del grupo y la tutora siga con otro tipo de actividades, nuestro alumno está trabajando en el rincón TEACCH. Este tipo de metodología está instaurada en general para el trabajo con alumnos TEA, en este momento se usa con el alumno del caso, este modelo Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children [Tratamiento y Educación de Niños Autistas y con Problemas de Comunicación] (a partir de ahora TEACCH), centrado en rescatar algunas de las características propias de estas personas, tales como la forma que muestran de pensar, aprender y experimentar el mundo, de forma que estas diferencias cognitivas explicarían los síntomas y los problemas conductuales que a menudo presentan (Mulas, et al. 2010).

El modelo TEACCH se centra en entender la ‘cultura del autismo’. Asimismo, se basa principalmente en cuatro unidades:

- Centrarse en el aprendizaje estructurado.

- Uso de estrategias visuales para orientar al niño (estructura de la clase, del material y de la agenda) para el aprendizaje del lenguaje y la imitación.
- Aprendizaje de un sistema de comunicación basado en gestos, imágenes, signos o palabras impresas.
- Aprendizaje de habilidades pre académicas (colores, números, formas, etc.).

Ilustración 1

Rincón TEACCH



Nota: Elaboración propia. Rincón TEACCH dentro del aula de referencia

Este sistema de trabajo le permite al alumno trabajar de manera autónoma, en cada bandeja se le incluye tareas tanto manipulativas como más curriculares que sabemos que él ya ha trabajado, que ha sido moldeado y que puede realizar sólo. Si bien nuestro alumno TEA aún no tiene la capacidad de permanecer concentrado para realizarlo y seguir a la siguiente bandeja, hay que redirigirle por eso necesita la figura del apoyo CLAS siempre detrás. La encargada de variar las actividades en infantil siempre fue la tutora porque es la que conoce qué quiere conseguir con el alumno. En el paso a primaria la implicación por parte de esta figura es distinta, y no se ha instaurado este tipo de trabajo en su aula.

Para el alumno este tipo de metodología supuso un gran avance en la etapa de infantil, dado que podía trabajar de manera más autónoma con modelado previo, aunque tuviera indicaciones de redirigirle de vez en cuando.

Tabla 6

Comunicación y lenguaje: Diferentes recursos para la inclusión

Recurso	Imagen	Función	Uso
Panel de informar pictográfico.		Para que el alumno TEA conozca de antemano lo que va ocurriendo y evitemos conductas disruptivas desencadenantes. Anticipación diaria pictográfica de las actividades o asignaturas que va a tener.	Uso diario, el alumno va al panel de informar, y guarda la actividad acabada, viendo que le queda a lo largo de la mañana por hacer.
Pictogramas nuevos	 LENGUA MÚSICA CC.NN. CC.SS. M ATEMÁT	Inclusión de nuevos pictogramas según asignaturas de primaria.	Al cambiar de etapa a primaria se van ampliando pictogramas según las necesidades. En este sentido se le acompaña foto del maestro que le da.
Secuenciación pictográfica en mesa		Para una mayor concreción de la realización de las tareas. Se usa este secuenciador con pictogramas de acciones y objetos.	Buscando la autonomía de trabajo del alumno TEA, se le secuencia en mesa con pictogramas, lo que tiene que realizar y con qué.
Llavero anticipación		Es un llavero compuesto por pictogramas que nos ayudan en momentos no regulados a anticipar al alumno TEA.	Se le enseña el picto correspondiente necesario para calmar en un momento en el que no se ha anticipado.
Anticipación en excursiones		Para que en las salidas de excursión el alumno conozca la programación de la misma.	Este tipo de paneles secuenciado por números le facilita estar calmado y controlar lo que va a suceder.

Nota: elaboración propia

COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

Ilustración 2

Sistema alternativo y/o aumentativo de comunicación



Nota: elaboración propia

Para instaurar al principio un SAAC (SISTEMA ALTERNATIVO /AUMENTATIVO DE COMUNICACIÓN) y en la actualidad sólo aumentativo y en contadas ocasiones. Para estructurar mejor sus oraciones de petición. Este cuaderno tiene las distintas categorías que podría utilizar (personas, acciones, complementos), principalmente se usa en el momento del almuerzo, de petición de juego, o si no se le comprende muy bien lo que nos quiere decir.

A pesar de que el alumno empezó a desarrollar lenguaje oral con 4 años, su lenguaje aún está en expansión, falta de concordancia en personas y verbos, así como de complementos. Se utilizó y se sigue utilizando en ocasiones, ya que, en este sentido, el lenguaje y la comunicación han avanzado muchísimo, un cuaderno de comunicación.

SOCIALIZACIÓN

Para el alumno todo lo que sea ayudarlo dándole información visual, además de la oral, le facilita comprender situaciones y normas. Por ejemplo, el tiempo libre en los recreos, supone en ocasiones conflicto, porque no es un momento reglado, no saben qué hacer, y en esos momentos suponen estrés, y rabietas. Para lo cual se le dieron claves pictográficas en el espacio del recreo para que supiera que puede hacer y que no puede.

Ilustración 3

Instrucciones del juego en el patio



Nota : elaboración propia.

“YO EN EL RECREO JUEGO A CORRER AL PILLAPILLA”

“ YO EN EL RECRO PUEDO JUGAR EN EL ROCRODOMO Y EN LA CASITA”

Así se consigue disminuir conductas disruptivas (pegar, morder o querer volver a clase) porque no sabía que tenía que hacer en ese tiempo de recreo.

En cuanto a la mejorar la socialización de nuestro alumno TEA con sus compañeros y respetar turnos, se juega en pequeño grupo dentro del aula, con juegos de su nivel y adaptando pictográficamente las instrucciones, que a la vez ayuda a todos los niños a entenderlas y respetarlas.

Ilustración 4

Adaptación de instrucciones de juegos



Nota: elaboración propia.

APOYO CLAS EN EL ÁREA DE MATEMÁTICAS

Durante este trimestre, se solicitó la adaptación del libro de Matemáticas del alumno con TEA, correspondiente a la editorial utilizada por sus compañeros, dado que el apoyo en su horario coincidía con esta asignatura. Esta situación presentó un desafío inicial, ya que no se había observado previamente una delegación total de la enseñanza de esta

materia en el caso del alumno, lo que evidenció una limitada implicación en su atención educativa.

Con el objetivo de favorecer el aprendizaje y continuidad del estudiante, se llevó a cabo la adaptación del material del primer trimestre. Esto incluyó la incorporación de apoyos visuales, la selección de fichas con contenidos similares pero accesibles para el alumno, así como el uso de materiales manipulativos que facilitaran su comprensión y participación en el aula.

Tabla 7

Adaptaciones

¿Qué?	Imagen	¿para qué?
Libro de matemáticas adaptado con pictogramas 		Le adapto pictográficamente enunciados del libro de matemáticas y trabajo a su lado, dándole indicaciones y redirigiéndole.

Nota : elaboración propia, continúa en Anexos.

Esta área también se trabajó en infantil con la metodología TEACCH, apoyada con investigaciones y artículos que lo avalan como Chico Gómez, Ángeles, Climent Rodríguez, N., & Gómez Hurtado, I. (2024) en su estudio este estudio expone el uso de heurísticos y material TEACCH abordar tareas de resolución de problemas en un taller. Tomando la representación visual como principio organizador, los heurísticos como el ensayo y error, la búsqueda de regularidades y la marcha atrás ayudaron a los alumnos a superar las dificultades asociadas al pensamiento literal, la rigidez cognitiva, y la atención sostenida, relacionadas con las limitaciones de la coherencia central y funcionamiento ejecutivo. Se consideran la interacción entre estos heurísticos, el material visual y los manipulativos, así como las características del síndrome de Asperger que pretenden mitigar.

6.2. Criterios de rigor científico y validez

La calidad y la rigurosidad en nuestra investigación cualitativa, está garantizada puesto que nos hemos basado en cuatro criterios fundamentales: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad que propone Guba (1981).

- La **credibilidad** se refiere a la confianza en la veracidad de los hallazgos. En nuestro trabajo, se ha empleado la triangulación de datos, utilizando diversas fuentes y métodos de recolección de información (entrevistas, rúbricas de observación, registro y diarios) **tablas 3 y 5**, con el fin de aumentar la validez y la credibilidad de los resultados obtenidos en la investigación.
- La **transferibilidad**, es decir, la posibilidad de aplicar los hallazgos a otros contextos similares. Por eso, se describe detalladamente el contexto y los participantes, permitiendo que otros investigadores puedan decidir la aplicabilidad de los resultados a sus propios estudios (Lincoln & Guba, 1985).
- La **dependencia** se refiere a la estabilidad y coherencia de los datos en el tiempo y en diferentes condiciones. En nuestra investigación, se han documentado los procedimientos metodológicos utilizados, asegurando la replicabilidad del estudio y la consistencia en el análisis de los datos. Pudiendo aplicar en otro contexto similar.
- Por último, la **confirmabilidad** garantiza que los hallazgos no estén manipulados por la subjetividad del investigador, sino que reflejen fielmente la realidad de los participantes. Para ello, se han mantenido registros detallados del proceso de análisis. Buscando similitudes y mostrando conclusiones relacionales.

En cuanto a las consideraciones éticas, para garantizar el anonimato y la confidencialidad de los datos de los participantes, los nombres y cualquier información que pudiera identificar a los sujetos han sido eliminados para proteger su identidad. Además, los datos recopilados solo serán utilizados con fines académicos y de investigación, asegurando el cumplimiento de los principios éticos establecidos en estudios cualitativos. La protección de datos y el anonimato de los participantes son aspectos fundamentales para garantizar la ética en la investigación. De acuerdo con las normativas de privacidad y protección de datos. Estas medidas aseguran la confidencialidad, fomentando la confianza de los participantes y el cumplimiento de principios éticos en la investigación académica

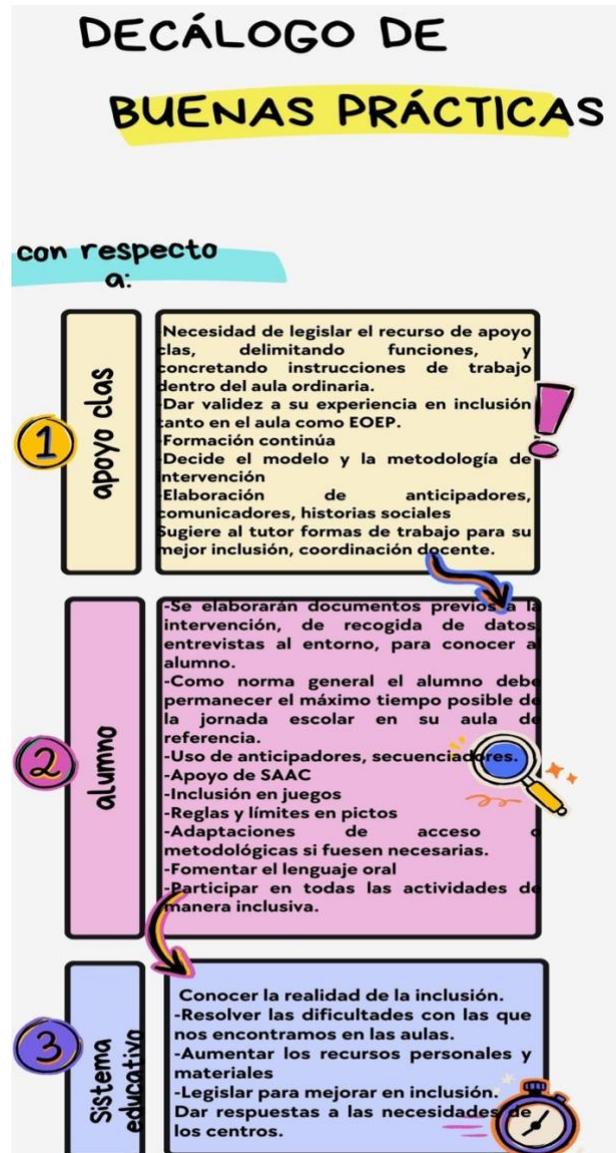
6.3 Decálogo de buenas prácticas

Al mostrar la eficiencia del apoyo CLAS tras la investigación abordada, se ha considerado la elaboración de un decálogo de buenas prácticas inclusivas derivadas de las acciones observadas.

Esta acción se corresponde con el último objetivo específico planteado para nuestro trabajo con el fin de que sea útil para otros maestros que se vean inmersos en la tesitura de cómo abordar la inclusión de un alumno TEA, dentro del aula, sin tener que privarle de una verdadera inclusión. Las buenas prácticas en el aula inclusiva implican la modificación de la organización del aula, el uso de apoyos visuales, la estructuración clara de las actividades y la creación de un ambiente predecible, elementos clave para la inclusión efectiva de los alumnos con TEA. García, J., & Rodríguez, S. (2021). Si bien nuestra investigación está acotada a unas ciertas limitaciones, ya que el estudio del caso se hace en un centro en concreto y no podemos hacer comparaciones de cómo se actúa en otros centros educativos en cuanto a la inclusión de alumnos TEA, si hemos podido plasmar el sentir de los profesionales que en este centro trabajan con dicho alumnado, y que sienten la falta de recursos y de compañerismo, así como apoyo del sistema educativo en general.

Ilustración 5

Decálogo de buenas prácticas



Nota. Elaboración propia

7. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Con todos estos aportes se puede decir que la inclusión con el apoyo CLAS en el aula es posible, y así lo ha sido hasta finalizar el primer trimestre de 1º de primaria, de acuerdo con Vázquez, A., & Pérez, J. (2017). El modelo inclusivo ha demostrado ser beneficioso para los estudiantes con TEA, ya que fomenta la interacción social, la mejora de habilidades académicas y una mayor integración en la comunidad educativa, siempre que se apliquen metodologías adaptativas.

De las entrevistas se puede dilucidar, que el apoyo CLAS no es solo necesario, sino que es imprescindible, En cuanto a la inclusión tanto el apoyo CLAS, como docente y ATE apuntan que...” *No puede haber una inclusión real, si no hay ni medios ni recursos ni el profesorado no está preparado, ni el sistema educativo* ”

Con relación a las funciones del apoyo CLAS, el ATE desconoce sus funciones ya que no trabaja directamente con esta figura. Y tanto el docente como el apoyo CLAS recalcan ...” *ni el claustro sabe cuál es su cometido, ni nadie. No se le da la relevancia que debería*” y “ *...es fundamental esta figura. Mejoraría que se dilucidaran y legislaran las funciones de este recurso para evitar conflictos con compañeros y delimitar las funciones de cada profesional de cara a la mejor inclusión del alumno* ”

En cuanto a beneficios y deficiencias del apoyo las respuestas concuerdan en que ” *... El sistema educativo actual no está preparado, primero porque este tipo de alumnado debería tener su apoyo CLAS personal, un maestro sombra, que garantice la inclusión en cada momento de la jornada*”, hace falta más recursos ...” *Más recursos personales sobre todo*”, “ *...Mucho más, más horas con el alumno dentro del aula* ” ...” *Ni el centro, ni el sistema educativo.* ”

Como beneficio del apoyo CLAS como figura inclusiva argumentan que ...” *todos los compañeros del aula ordinaria de los alumnos TEA, están totalmente familiarizados con ellos, les ayudan, les calman, les integran. A diferencia de alumnos en los que no hay alumnos TEA, que tienen connotaciones más negativas y sin conocimiento real de las mismas*”.

Actualmente, el apoyo CLAS es un recurso personal escaso y poco reconocido. Además, resulta fundamental que sus funciones sean reguladas normativamente para evitar malas prácticas. En relación con la inclusión, otro de los temas abordados en las entrevistas, los profesionales coinciden en que no existe un verdadero compromiso inclusivo ni por parte del cuerpo docente ni del sistema educativo en general. Se identifica una carencia significativa de conciencia, formación y motivación en este ámbito. En consonancia con esta mirada crítica, González y Delgado (2020) señalan que, a pesar de las políticas inclusivas, el sistema educativo español no siempre está preparado para atender adecuadamente las necesidades del alumnado con TEA en aulas ordinarias, lo que genera una inclusión desigual y limitada.

Por otro lado, el análisis de los registros diarios y otros documentos evidencia su utilidad para realizar ajustes y adaptaciones en los recursos destinados a la inclusión del alumnado. La coordinación entre los docentes y el intercambio continuo de información con la familia resultan imprescindibles para optimizar la intervención educativa. Dado que las necesidades del alumnado con TEA pueden evolucionar a lo largo del tiempo, el diario se convierte en una herramienta esencial para garantizar una respuesta educativa ajustada.

El análisis de la intervención llevada a cabo como apoyo CLAS permite concluir que la anticipación, la estructuración de rutinas y la aplicación de la metodología TEACCH, con el uso de apoyos visuales, facilitan la adaptación del alumnado con TEA al aula ordinaria. Estas estrategias no solo benefician al propio alumno, sino que también favorecen la labor docente, permitiendo una mejor consecución de los objetivos educativos.

Al finalizar el trimestre, el alumno había alcanzado un número significativo de los indicadores de logro establecidos por la tutora, a pesar de haber trabajado esta área únicamente durante las dos horas semanales en las que se proporcionó apoyo. No obstante, se observó que, en ausencia de dicho apoyo, no se producía un avance en el libro de Matemáticas, a pesar de que la carga horaria de esta materia en 1º de primaria es de cuatro horas semanales.

Al término del trimestre, la tutora propuso que el alumno recibiera el apoyo CLAS fuera del aula, argumentando que el aprendizaje individualizado resultaría más beneficioso. Sin embargo, esta medida contradecía el propósito del apoyo CLAS, cuyo objetivo es fomentar la inclusión del alumnado dentro de la dinámica del aula y del centro. La propuesta recibió el respaldo del equipo directivo, la orientadora y la inspección educativa. Esta situación puso de manifiesto las dificultades persistentes para garantizar una inclusión efectiva y la resistencia que aún existe en algunos contextos educativos.

En la etapa de Educación Infantil, se observa una mayor implementación de prácticas inclusivas, posiblemente debido a la metodología empleada o a la disposición del espacio. Sin embargo, al transitar a educación primaria, la integración del alumnado con TEA en el grupo clase tiende a diluirse. Aunque algunos docentes reconocen los beneficios de la inclusión desde el punto de vista de la socialización, diversos autores, como Fernández y Sánchez (2016), advierten que el alumnado con TEA requiere intervenciones más individualizadas y un enfoque especializado que las aulas ordinarias no siempre están

preparadas para ofrecer. Como resultado, algunos profesionales prefieren que estos alumnos sean atendidos fuera del aula de referencia, permitiendo así continuar con la programación didáctica establecida sin alteraciones significativas.

8. CONCLUSIONES

Durante este Trabajo de Fin de Grado, nos planteamos como objetivo principal, mostrar la inclusión educativa en el caso de un niño diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), en una escuela pública de la provincia de Segovia, analizando el enfoque de la educación inclusiva con la figura del apoyo CLAS como recurso personal creado para tal fin. En este sentido y a lo largo del mismo, se ha expuesto todo el trabajo realizado por la figura del apoyo CLAS que garantiza la inclusión del alumno TEA en el aula ordinaria, desde las necesidades del propio alumno, dando a conocer todo tipo de adaptaciones y medidas educativas para lograr la verdadera inclusión en el aula.

Si desgranamos las conclusiones en los objetivos específicos que se plantearon al comienzo de este trabajo, se observa que se ha dado respuesta a cada uno de ellos. En cuanto al primer objetivo específico, **buscar y exponer las funciones del recurso personal del apoyo CLAS, según normativa vigente, en un centro ordinario de Castilla y León concretamente de la provincia de Segovia.**

Hemos mostrado que al respecto existen tan sólo unas indicaciones sobre dicho recurso. Mostradas en el punto 4.2. Por lo que a lo largo del trabajo hemos concluido, que falta legislación concreta, así como se concluye de nuestras entrevistas y de la búsqueda en general de respuesta a este objetivo en la normativa actual de Castilla y León. Siendo indispensable que en un periodo corto de tiempo se desarrolle dicha legislación, para mejorar tanto las condiciones laborales, relacionales en el entorno de trabajo, así como delimitar funciones de los roles de cada especialista que interviene con los alumnos TEA en el centro ordinario, siendo mucho más productiva la atención directa.

En cuanto a nuestro segundo objetivo planteado, **describir la labor del apoyo CLAS en el aula ordinaria que facilite al alumno TEA la inclusión y consecución de objetivos**, se ha podido demostrar a través del análisis de las respuestas a las entrevistas realizadas a las personas implicadas en la inclusión del alumno TEA, y a los registros de observación. El apoyo CLAS es un recurso fundamental para una mejor inclusión en el aula de este tipo de alumnado, porque conoce técnicas, adapta recursos y es capaz de anticiparse a las necesidades del alumno, ya que se crea un vínculo personal que favorece todo lo anterior. Esto no pasa desapercibido para Freire, quien indica que la práctica

educativa es todo eso: afectividad, alegría, capacidad científica, dominio técnico al servicio del cambio o, lamentablemente, de la permanencia del hoy (Freire, 1998, p. 75). Por eso, tomar en cuenta los aspectos emocionales durante el proceso de aprendizaje enseñanza es una necesidad, por cuanto estos aspectos son fundamentales para lograr el desarrollo integral del educando, ya que favorecen su capacidad de comunicación; aprende a resolver conflictos, tomar decisiones, planificar su vida; eleva su autoestima, incrementa su capacidad de flujo, y, sobre todo, desarrolla una actitud positiva ante la vida (Bisquerra, 2005, citado por García 2012).

En detrimento de lo anterior, se puede concluir de nuestro trabajo que las horas destinadas de este recurso al apoyo dentro del aula son insuficientes debido a que se destina este recurso personal al apoyo de todos los alumnos TEA que estén escolarizados en el centro. Se ha mostrado cómo ha trabajado este recurso personal de apoyo al alumno para facilitar el acceso al currículum, en este trabajo se muestra en el área de Matemáticas, y más en general a mejorar la inclusión del mismo dentro del aula. Sobre todo, a través del desarrollo de metodología que ayude al alumno en las distintas “áreas” que se implican en el trabajo del apoyo: Comunicación, Lenguaje, Autonomía y Socialización. Beneficiándose por tanto del recurso como facilitador de la inclusión. Ya que la implicación de este recurso para lograr la verdadera inclusión del alumno dentro de su aula de referencia es una de sus premisas indicadas en el Anexo I.

En cuanto a nuestro tercer objetivo específico, **elaborar un decálogo que sirva como guía de buenas prácticas inclusivas para maestros**, hemos propuesto este tipo de formato en el apartado 6.3, ya que visualmente y de esta manera, es mucho más fácil de interpretar para futuros maestros que busquen información rápida, claves de inclusión en su aula.

Debemos hacer una reflexión en cuanto a valorar el trabajo de los maestros que sí se implican en que esta inclusión sea eficiente, tratando de apoyarles tanto personal como emocionalmente, dotando de recursos y de formación a todos los maestros, y valorando su esfuerzo y trabajo, en condiciones poco favorables. En el capítulo 2 del *Manual de Acción para la Inclusión Educativa* (Torrego et al., 2023), se describe el compromiso ético docente, tomando como referencia los procesos de enseñanza que comprometen moralmente a quienes los realizan. Por otra parte, las personas que desarrollan la labor docente se transforman en un modelo de referencia para quienes comparten espacios educativos con ellas. Y ese modelo nunca puede ser neutral ni indiferente ante las situaciones sociales y las realidades humanas. La educación se realiza en un contexto que

reproduce la injusticia y una de sus misiones es colaborar con la transformación social, mediante el desarrollo del pensamiento propio del alumnado y la afirmación de la igualdad de oportunidades, que libra a niños y niñas del determinismo de sus orígenes. La conquista de la igualdad es un concepto ético de primera magnitud y la inclusión se basa en ella maestros y maestras deben abrazar esta convicción.

Animo a todos los estamentos del sistema educativo, a implicarse en la verdadera inclusión en un centro ordinario, pasando jornadas completas en aulas con alumnos TEA y que puedan realmente valorar las necesidades que se plantean, es la única forma de dar una respuesta adecuada a estos alumnos y apoyar la inclusión.

8.1. Limitaciones y oportunidades

Finalizado nuestro trabajo, y concretadas las conclusiones, exponemos las limitaciones con las que nos hemos encontrado a lo largo de este estudio.

La primera limitación que además era parte de nuestros objetivos planteados, recoger la legislación y normativa vigente que englobara las funciones del apoyo CLAS en Castilla y León. En este sentido no encontramos nada más que una mención en un anexo del documento que se envía a los centros, de actuaciones de inicio del curso escolar. Lo que nos plantea la oportunidad de reclamar dicha legislación.

La segunda limitación encontrada es conocer la realidad de la inclusión dentro del aula, que no es fácil, ya que depende de múltiples factores, principalmente humanos, de conciencia de la inclusión, tanto de altos estamentos del sistema educativo, hasta del maestro que atiende directamente al alumnado. Estos últimos se encuentran exhaustos, perdidos y sin apoyo. Por lo que se abre un gran abanico de oportunidades que competen a todo el entorno educativo de mejorar estos aspectos, desde los altos estamentos.

La tercera limitación es comprobar que no siempre la inclusión es bienvenida, existen maestros críticos a este tipo de medida, dado que la formación es insuficiente, las causticas de las aulas complican la inclusión, y que los recursos son insuficientes.

Y por último que aun existiendo “Manuales de acción para la inclusión”, Torrego, L. M et al., (2023), como guía que nos muestra diferentes principios que deben darse en las aulas y centros inclusivos, como la organización del aula como lo expuesto en nuestra **tabla 6**, metodologías más inclusivas, (véase **figuras 1, 3 y 4**) favoreciendo la socialización, distribución de espacios y tiempos, así como la optimización de los recursos, personales como el **apoyo CLAS** y materiales, debería ser más abierta y

flexible, centrada en los intereses del alumnado y en el desarrollo de su participación y socialización. Todavía sigue ocurriendo todo lo contrario, lo que limita las posibilidades del alumno TEA de beneficiarse de una verdadera inclusión, por la poca implicación de docentes. Estos nos impiden generalizar más nuestras actuaciones como apoyo CLAS y seguir implementándolas de manera eficiente.

8.2. Prospectivas de futuro

Lo que esperamos que ayude nuestra investigación, es a dar a conocer un sistema de trabajo que pueda beneficiar tanto a otros alumnos TEA como a los profesionales que trabajan con ellos. Utilizando los tipos de materiales adaptados, recursos de anticipación, de secuenciación. Así como una serie de propuestas en forma de decálogo de buenas prácticas que simplifique el trabajo de los docentes.

En esta línea de investigación, sería productivo, elaborar estudios más amplios sobre el funcionamiento del recurso del apoyo CLAS con los distintos alumnos del centro, e ir ampliando la investigación en este sentido a la provincia y a la gestión de este recurso en el resto de Los centros de Castilla y León. Poder llegar a conclusiones con un estudio de casos mucho más amplio y diverso. A colación de esto, hacer valoraciones sobre si realmente el Sistema educativo está o no generando los suficientes recursos y apostando por la verdadera inclusión en las aulas.

Otra de las líneas de trabajo futuro está centrada en conocer la manera de trabajar del resto de apoyos CLAS de la comunidad y los resultados que están obteniendo con los alumnos TEA. Para ello, se podría describir sus propuestas de trabajo y metodología y comprobar su efectividad.

La inclusión no es fácil pero sí posible, si todos ponemos lo mejor de nosotros, si ante todo conocemos a nuestro alumno, valoramos sus necesidades y apostamos a que es posible su inclusión. Porque todo ello le beneficia, nos beneficia a todos. La sociedad no es homogénea, todos somos diferentes. Y en un aula, que es una representación en muestra de nuestra sociedad, debemos incluir a todos. El docente es el máximo responsable de ello en su aula. Pero el sistema educativo y por tanto la sociedad en general lo es en la vida educativa de este tipo de alumnado. Nuestro compromiso es para con ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., y Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Ainscow, M., y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné (Coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Horsor.
- Ainscow, M. (2014). *Promoting inclusive education: Policy and practice*. Cambridge University Press.
- Ainscow, M., & Booth, T. (2015). *Index for Inclusion: A guide to school development led by inclusive values*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- BOCYL número 115 del 19 de junio de 2017 se plantean seis líneas de actuación en virtud del ACUERDO 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en la escuela*. Unesco.
- Booth, T., Ainscow, M., y Dyson, A. (2006). *Mejorando las escuelas, desarrollando la inclusión*. Routledge <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Campbell, D.T. (1988). *Methodology and epistemology for social science: Selected papers*. Chicago, IL: University of Chicago Press
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Center for Applied Special Technology.
- Charman, T. (2012). *Social development in autism: Implications for practice*. Oxford University Press.
- Chico Gómez, Ángeles, Climent Rodríguez, N., & Gómez Hurtado, I. (2024). El uso del Heurísticos y material TEACCH en la Resolución de Problemas con Estudiantes con Autismo-Síndrome de Asperger. *Edma 0-6: Educación Matemática En La Infancia*, 13(2), 1–17. <https://doi.org/10.24197/edmain.2.2024.1-17>

- Crespo, M. (2019). *La atención a la diversidad en el aula: Estrategias y adaptaciones curriculares*. Editorial Graó.
- Dunn, P., Hanes, R., Hardie, S, y MacDonald, J. (2006). *Creación de la inclusión de la discapacidad dentro de las Escuelas Canadienses de Trabajo Social*. *Revista de Trabajo Social en Discapacidad y Rehabilitación*, 5(1), 1-19.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46, 17-24.
- Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya. (2011). *Compromiso ético del profesorado*. Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya.
- Fernández, R., & Sánchez, A. (2016). *La inclusión educativa de alumnos con Trastornos del Espectro Autista: Análisis de las dificultades y posibilidades*. *Revista de Investigación en Educación*, 34(2), 21-35.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Editorial Siglo XXI.
- García, J. (2012). *La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje*. *Revista Educación* 36(1), 97-109.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v36i1.455>
- García, J., & Rodríguez, S. (2021). *Buenas prácticas en el aula inclusiva: Estrategias docentes para favorecer la integración de alumnos con Trastorno del Espectro Autista*. *Educación Especial y Diversidad*, 12(1), 85-98.
- García-Retana, J.A. (2016). *Compromiso y esperanza en educación: Los ejes transversales para la práctica docente según Paulo Freire*.
<http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v40i1.14649>
- Gomes, R. (2003). *Análisis de datos en la investigación. Investigación social: teoría, método y creatividad*. Editorial S
- Gómez, R., & López, P. (2017). *La importancia del diario de campo en la investigación educativa: Una aproximación al análisis cualitativo*. *Educación XX1*, 20(2), 127-142. .

- González, J., & Delgado, L. (2020). *La inclusión de estudiantes con TEA: ¿Un reto para el sistema educativo español?*. *Revista de Educación y Desarrollo*, 49, 71-85.
- González, L. (2013). Acerca de la investigación sociológica y la entrevista cualitativa. *Revista electrónica praxis investigativa ReDIE*, 5(8), 82-93.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, 29(2), 75-91.
- Guralnick, M. J. (2011). *Early intervention for children with intellectual disabilities: Current practices and future directions*. Cambridge University Press.
- Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). *Differentiated Instruction and Implications for UDL Implementation*. CAST.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6th ed.). McGraw-Hill.
- Jarque, J.P. (2016). *De qué hablamos, ¿de inclusión o de escuela inclusiva?* Dossier Graó.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Likert, R. (1932). *A technique for the measurement of attitudes* (Doctoral dissertation, Columbia University). *Archives of Psychology*, 140, 1-55.
- Marshall, Catherine & Rossman, Gretchen B. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Martínez Bonafé, J. (1988). El estudio de caso en la investigación educativa. *Revista Investigación en la Escuela*, 6, 41-50
- Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M. G., Etchepareborda, M. C., Abad, L., y Téllez de Meneses, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de neurología*, 50(3), 77-84.
- Muñoz, M., & Rodríguez, A. (2016). *La inclusión como modelo educativo: Oportunidades para los estudiantes con autismo*. *Revista de Educación Inclusiva y Diversidad*, 4(1), 23-38.

- Muntaner, J. J., Rosselló, M. R., & De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50. Recuperado de <https://doi.org/10.6018/j/252521>
- Nieto, S. (2013). *La educación en la diversidad: Desafíos y oportunidades*. *Revista Internacional de Educación*, 10(2), 234-250.
- Oliver, M. (1996). *Entendiendo la discapacidad: De la teoría a la práctica*. Londres: MacMillan Press.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *ing Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. ASCD.
- Sapon-Shevin, M. (2007). *Widening the circle: The power of inclusive classrooms*. Boston: Beacon Press.
- Smith, J. (2015). *Universal Design for Learning in the Classroom: Practical Applications*. Pearson Education.
- Smith, J. (2013). *Inclusive education: A practical guide to implementing inclusive practices in schools*. Sage Publications.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.
- Taylor y Bogdan, 1987 . *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ediciones Paidós Ibérica. S.A.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Torrego, L. M et al., (2023). *Manual de acción para la inclusión*. Universidad de Valladolid.
- Vázquez, A., & Pérez, J. (2017). *El modelo inclusivo en la educación primaria: La experiencia de los alumnos con autismo en aulas comunes*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(1), 57-71.
- UNESCO (2004). *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. UNESCO.

UNESCO (2007). *El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5(3), 11.

UNESCO (2008, 25 de noviembre). *La educación inclusiva*. El camino hacia el futuro [Conferencia]. Conferencia internacional de educación, Ginebra, Suiza.

Vázquez, A., & Pérez, J. (2017). *El modelo inclusivo en la educación primaria: La experiencia de los alumnos con autismo en aulas comunes*. Revista Iberoamericana de Educación, 76(1), 57-71.

ANEXOS

ANEXO I: INSTRUCCIONES INICIO DE CURSO ESCOLAR 2023. DONDE SE MENCIONA AL APOYO CLAS.



ANEXO II: TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTAS

ATE

1. Que niños con dificultades especiales estén en centros ordinarios
2. Creo que es muy difícil que haya una inclusión total
3. Si el sistema educativo no pone recursos, no
4. No puedo decir, porque no estoy en el aula cuando entra
5. Cuanto más recursos mejor
6. Ni idea
7. En mi figura no, no puedo estar dando de comer a 4 TEA, o atenderlos a la vez
8. No sabría que decirte, será beneficiosos algunos y a otros no tanto
9. No soy docente, a mi me resulta en ocasiones muy complicado, sobre todo físicamente
10. Mas recursos personales sobre todo

APOYO CLAS

1. Significa darles las mismas oportunidades educativas y sociales a todos los alumnos por igual.
2. En la actualidad , no creo que exista una inclusión real, falta muchos recursos personales, y cambios de conciencia.
3. El sistema educativo actual no está preparado, primero porque este tipo de alumnado debería tener su apoyo CLAS personal, un maestro sombra, que

garantice la inclusión en cada momento de la jornada. Segundo, porque los propios compañeros, centro, orientación, e inspección, evitan enfrentamientos personales en detrimento de este tipo de alumnado.

4. No se nos da el valor que tenemos, se nos usa como apoyo de las tutoras, en vez de apoyo al alumno TEA, se nos exige funciones que realmente son responsabilidad de tutoras. Nuestra experiencia como especialista no creo que se tenga demasiado en cuenta.

Deberían dotar también de más figuras de apoyo CLAS, con menos ratio de alumnado TEA para poder ser una figura inclusiva real.

5. Creo que es fundamental esta figura. Mejoraría que se dilucidaran y legislaran las funciones de este recurso para evitar conflictos con compañeros y delimitar las funciones de cada profesional de cara a la mejor inclusión del alumno. También que si el centro tiene un proyecto inclusivo en el PEC, todo el personal del centro se forme para poder llevarlo a cabo.
6. Depende el caso, depende de la tutora.
7. No, en la actualidad, somos un recurso a merced de todos. Sin aprovechar realmente el cometido del apoyo CLAS.
8. Considero en este sentido, que tras tres años en este recurso, todos los compañeros del aula ordinaria de los alumnos TEA, están totalmente familiarizados con ellos, les ayudan, les calman, les integran. A diferencia de alumnos en los que no hay alumnos TEA, que tienen connotaciones más negativas y sin conocimiento real de las mismas.
9. Pues conozco las dos versiones, maestras a las que tener un alumno TEA les ha supuesto un reto personal y emocional, en el que han dado lo mejor, se han formado y buscado recursos educativos para que el alumno evolucionara como el resto; y el caso contrario en el que delegan a los especialistas sin involucrarse más allá de estar atendidos.
10. Apostar por la inclusión real, más recursos personales, más formación e implicación docente, y dirimir las funciones de cada uno para una coordinación real y no impositiva.

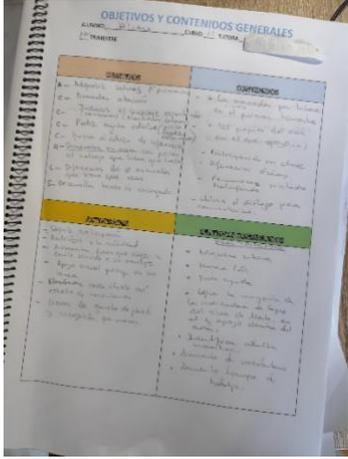
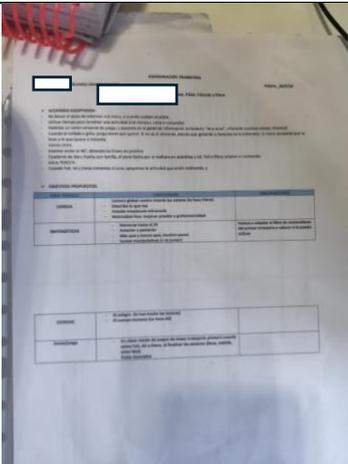
TUTORA

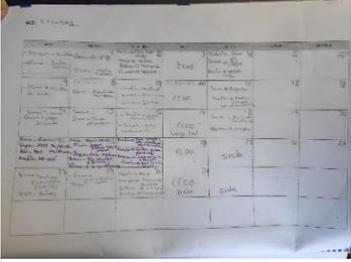
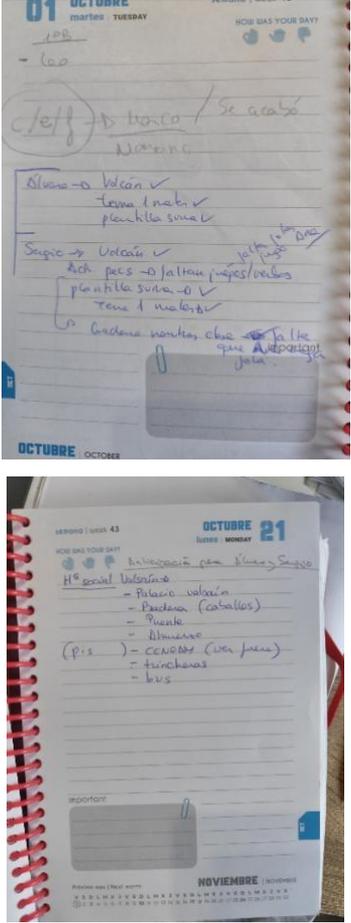
1. La INCLUSIÓN, es muy bonita en el papel, pero la realidad en las aulas es otra, excluye.
2. No puede haber una inclusión real, si no hay ni medios ni recursos ni el profesorado no está preparado, ni el sistema educativo.
3. No no lo está
4. Pues que ni el claustro sabe cual es su cometido, ni nadie. No se le da la relevancia que debería.
5. Mucho más, más horas con el alumno dentro del aula
6. Ni el centro, ni el sistema educativo.
7. Creo que falta mucho apoyo en todo.
8. Pues después de tres cursos, creo que sí enriquece, pero también el ritmo de la clase es diferente.
9. A mi personalmente me ha hecho crecer muchísimo, pero también desgastarme a la par, pelearme por que el alumno tuviera más recursos tanto personales como materiales, discutir con compañeros, búsqueda exhaustiva de como trabajar con él.
10. Muchos, de mentalidad, de trabajo, de compañerismo, de instituciones, de dotación de recursos, de apoyos.....Un sin fin.

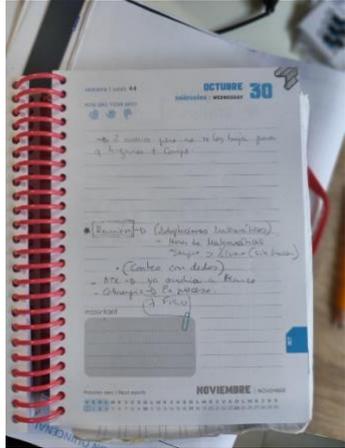
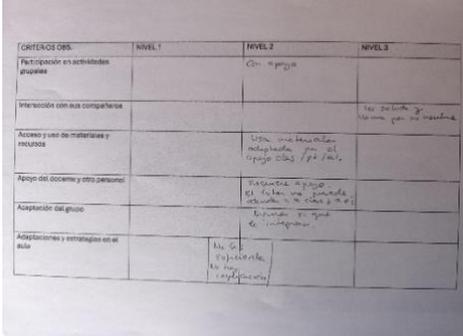
ANEXO III: TABLAS

Tabla 8

Diarios, registros y rúbricas

Tipo	Imagen	Descripción	Uso
Cuaderno de programación	 <p>The image shows a handwritten document titled 'OBJETIVOS Y CONTENIDOS GENERALES' for a TEA student. It is organized into a table with four main sections: 'OBJETIVOS' (Objectives), 'CONTENIDOS' (Contents), 'ACTIVIDADES' (Activities), and 'EVALUACIONES' (Evaluations). Each section contains detailed handwritten notes and lists of items.</p>	Para cada alumno TEA se elabora una programación de objetivos muy específicos a conseguir con objetivos que trabaja la figura de apoyo CLAS.	Es fundamental tener claros objetivos a lograr y centrarnos en ellos para conseguir una mejor inclusión, más allá de los indicadores de logro meramente curriculares.
Registro de coordinación trimestral docente	 <p>The image shows a document titled 'REGISTRO DE ACUERDOS DE COORDINACIÓN TRIMESTRAL' (Monthly Coordination Agreement Record). It includes a header with fields for 'NOMBRE DEL ALUMNO' (Student Name) and 'FECHA' (Date). Below the header, there are several sections with tables for recording coordination agreements, including columns for 'OBJETIVOS' (Objectives) and 'TAREAS' (Tasks).</p>	Documento donde se reflejan acuerdos de coordinación trimestral.	En este documento los profesionales que trabajamos con el alumno TEA plasmamos y acordamos las tareas de cada uno y los objetivos comunes a conseguir.

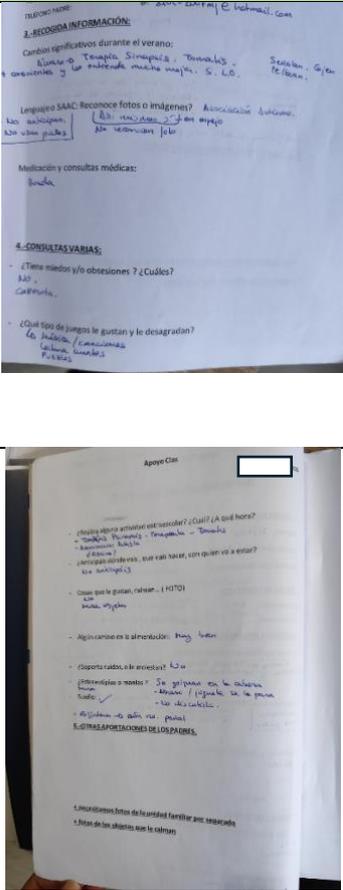
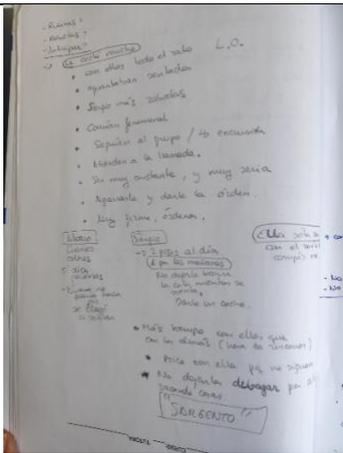
<p>Planificación mensual</p>		<p>Plantilla de tareas que se realiza con cada alumno cada día</p>	<p>Es necesario ir programando cada semana las actividades planteadas en el aula ordinaria y saber el cometido del apoyo CLAS con anterioridad</p>
<p>Diarios</p>		<p>Agenda o diario donde se van haciendo anotaciones</p>	<p>Anoto en la agenda circunstancias que hay que solventar o tareas que habría que realizar con antelación para la mejor inclusión del alumno TEA. Ejemplos: hay que elaborar anticipación pictográfica de excursiones. O elaborar rincón del volcán y la calma.</p>

			<p>Observaciones sobre el trabajo en el libro adaptado del alumno TEA.</p>																												
<p>Rúbrica de observación</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Criterios de Observación</th> <th>Nivel 1 (Bajo Nivel de Inclusión)</th> <th>Nivel 2 (Inclusión Parcial)</th> <th>Nivel 3 (Alta Inclusión)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Participación en actividades grupales</td> <td>No participa en actividades grupales, evita interacciones y permanece aislado.</td> <td>Participa ocasionalmente con apoyo, pero con dificultades para integrarse.</td> <td>Participa activamente en actividades grupales con adaptaciones mínimas.</td> </tr> <tr> <td>Interacción con compañeros</td> <td>No se comunica ni muestra interés por interactuar con sus compañeros.</td> <td>Responde a interacciones de compañeros, pero de forma limitada o con apoyo.</td> <td>Inicia y mantiene interacciones con compañeros de forma espontánea.</td> </tr> <tr> <td>Acceso y uso de materiales y recursos</td> <td>Tiene dificultades significativas para utilizar los materiales y requiere adaptaciones constantes.</td> <td>Usa materiales con algunas ayudas o apoyo del docente.</td> <td>Accede y usa los materiales de manera autónoma con adaptaciones mínimas.</td> </tr> <tr> <td>Apoyo del docente y personal de la escuela</td> <td>Depende totalmente del docente o asistente para participar en las actividades.</td> <td>Requiere apoyo moderado, pero muestra intentos de autonomía.</td> <td>Usa estrategias de autorregulación y participa con mínima intervención del docente.</td> </tr> <tr> <td>Aceptación por parte del grupo</td> <td>Sus compañeros muestran rechazo o poca disposición a incluirlo en las actividades.</td> <td>Algunos compañeros interactúan con él pero la integración aún es limitada.</td> <td>Es aceptado por el grupo, participa en juegos o actividades de manera natural.</td> </tr> <tr> <td>Adaptaciones y estrategias inclusivas en el aula</td> <td>No se han implementado adaptaciones o estrategias inclusivas para facilitar su integración.</td> <td>Se han aplicado algunas adaptaciones, pero no de manera sistemática.</td> <td>Se aplican estrategias inclusivas de forma consistente y son efectivas.</td> </tr> </tbody> </table>	Criterios de Observación	Nivel 1 (Bajo Nivel de Inclusión)	Nivel 2 (Inclusión Parcial)	Nivel 3 (Alta Inclusión)	Participación en actividades grupales	No participa en actividades grupales, evita interacciones y permanece aislado.	Participa ocasionalmente con apoyo, pero con dificultades para integrarse.	Participa activamente en actividades grupales con adaptaciones mínimas.	Interacción con compañeros	No se comunica ni muestra interés por interactuar con sus compañeros.	Responde a interacciones de compañeros, pero de forma limitada o con apoyo.	Inicia y mantiene interacciones con compañeros de forma espontánea.	Acceso y uso de materiales y recursos	Tiene dificultades significativas para utilizar los materiales y requiere adaptaciones constantes.	Usa materiales con algunas ayudas o apoyo del docente.	Accede y usa los materiales de manera autónoma con adaptaciones mínimas.	Apoyo del docente y personal de la escuela	Depende totalmente del docente o asistente para participar en las actividades.	Requiere apoyo moderado, pero muestra intentos de autonomía.	Usa estrategias de autorregulación y participa con mínima intervención del docente.	Aceptación por parte del grupo	Sus compañeros muestran rechazo o poca disposición a incluirlo en las actividades.	Algunos compañeros interactúan con él pero la integración aún es limitada.	Es aceptado por el grupo, participa en juegos o actividades de manera natural.	Adaptaciones y estrategias inclusivas en el aula	No se han implementado adaptaciones o estrategias inclusivas para facilitar su integración.	Se han aplicado algunas adaptaciones, pero no de manera sistemática.	Se aplican estrategias inclusivas de forma consistente y son efectivas.	<p>Rúbrica de observación con varios elementos que evalúen la inclusión del TEA en su aula.</p>	<p>Su uso es esclarecedor para valorar en 3 niveles el grado de inclusión del alumno. Desde el nivel 1 bajo nivel a nivel 3, alto nivel de inclusión.</p>
Criterios de Observación	Nivel 1 (Bajo Nivel de Inclusión)	Nivel 2 (Inclusión Parcial)	Nivel 3 (Alta Inclusión)																												
Participación en actividades grupales	No participa en actividades grupales, evita interacciones y permanece aislado.	Participa ocasionalmente con apoyo, pero con dificultades para integrarse.	Participa activamente en actividades grupales con adaptaciones mínimas.																												
Interacción con compañeros	No se comunica ni muestra interés por interactuar con sus compañeros.	Responde a interacciones de compañeros, pero de forma limitada o con apoyo.	Inicia y mantiene interacciones con compañeros de forma espontánea.																												
Acceso y uso de materiales y recursos	Tiene dificultades significativas para utilizar los materiales y requiere adaptaciones constantes.	Usa materiales con algunas ayudas o apoyo del docente.	Accede y usa los materiales de manera autónoma con adaptaciones mínimas.																												
Apoyo del docente y personal de la escuela	Depende totalmente del docente o asistente para participar en las actividades.	Requiere apoyo moderado, pero muestra intentos de autonomía.	Usa estrategias de autorregulación y participa con mínima intervención del docente.																												
Aceptación por parte del grupo	Sus compañeros muestran rechazo o poca disposición a incluirlo en las actividades.	Algunos compañeros interactúan con él pero la integración aún es limitada.	Es aceptado por el grupo, participa en juegos o actividades de manera natural.																												
Adaptaciones y estrategias inclusivas en el aula	No se han implementado adaptaciones o estrategias inclusivas para facilitar su integración.	Se han aplicado algunas adaptaciones, pero no de manera sistemática.	Se aplican estrategias inclusivas de forma consistente y son efectivas.																												
		<p>Rúbrica con datos observados</p>																													

Nota: elaboración propia

Tabla 9

Entrevista como instrumento de recogida de datos

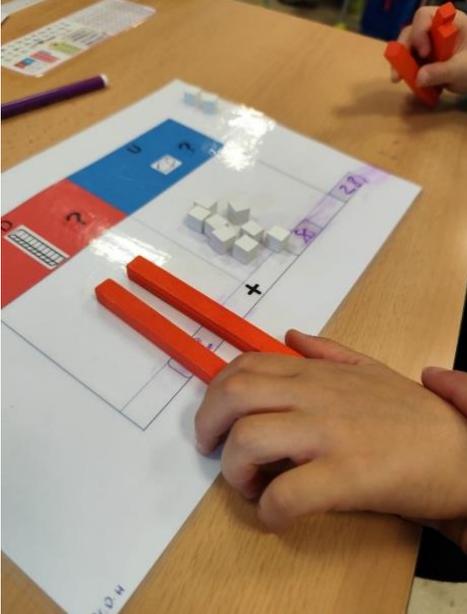
Tipo	Imagen	Descripción	Uso
Entrevista a familia		Se elabora entrevista para realizar a la familia. Con preguntas cuyas respuestas nos ayudan a conocer al alumno.	Recabar información que podamos analizar, para buscar entre todos respuestas a comportamientos, anticiparnos a posibles desencadenantes de conductas disruptiva. O simplemente recompensar logros con elementos que tanto en casa como en el cole les agraden.
Anotaciones de las conclusiones a la entrevista de la familia		conclusiones	Las entrevistas al entorno son claves para conocer y atajar circunstancias que pueden darse en el aula con el alumno TEA.

Nota: elaboración propia

Tabla 10

Adaptaciones inclusivas

¿Qué?	Imagen	¿para qué?
<p>Libro de matemáticas adaptado con pictogramas.</p> 		<p>Le adapto pictográficamente enunciados del libro de matemáticas y trabajo a su lado, dándole indicaciones y redirigiéndole.</p>
<p>Ficha de izquierda y derecha</p>		<p>búsqueda de ficha más sencilla que trabajara el mismo concepto que en la UD que estaban de Izquierda y derecha, de manera manipulativa</p>

<p>Plantilla manipulativa</p>		<p>trabajo sumas con la casa de descomposición y uso de policubos</p>
<p>Plantilla de Decena y Unidad</p>		<p>Elaboro plantilla para mejor aprendizaje de las decenas y unidades, usando además regletas.</p>

Nota : elaboración propia