



**FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

**LAS NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO
PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO
CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

TRABAJO FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

AUTOR/A: Rosa Anastasia Seisdedos Abad

TUTOR/A: María Elena Ruiz Ruiz

Palencia, 15 de julio de 2025



RESUMEN

Este Trabajo Fin de Grado aborda una problemática actual y relevante en el ámbito educativo: las necesidades formativas del profesorado de Educación Infantil para atender al alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). A pesar de los avances legislativos en materia de inclusión, la realidad en las aulas evidencia que muchos docentes no se sienten suficientemente preparados para dar respuesta a las características y demandas específicas del alumnado con TEA.

A través de una metodología cualitativa basada en entrevistas semiestructuradas a docentes, equipos directivos y profesionales especializados de dos centros educativos de la ciudad de Palencia (uno público y otro concertado), este estudio analiza la percepción de el grado de formación, las estrategias empleadas y las principales barreras detectadas por los profesionales. Además, se incluye la visión de estudiantes en formación del Grado de Educación Infantil.

Los resultados muestran una clara necesidad de reforzar la formación inicial universitaria y la formación permanente del profesorado, con propuestas formativas más prácticas, contextualizadas y centradas en la realidad del aula. Asimismo, se evidencia que el tipo de centro, los recursos disponibles y la experiencia docente influyen significativamente en la percepción de preparación del profesorado.

PALABRAS CLAVE

Inclusión Educativa, Educación Infantil, Formación Docente, Necesidades Educativas Especiales, TEA, Atención a la Diversidad.

ABSTRACT

This Final Degree Project addresses a current and highly relevant issue in the field of education: the training needs of Early Childhood Education teachers to effectively support students with Autism Spectrum Disorder (ASD). Despite legal advances promoting inclusion, the reality in schools reveals that many teachers do not feel adequately prepared to meet the specific needs of students with ASD.

Through a qualitative methodology based on semi-structured interviews with teachers, school management teams, and specialized professionals from two schools in the city of Palencia (one public and one semi-private), this study analyzes the level of training, strategies used, and the main challenges perceived by educational professionals. Additionally, the perspective of pre-service teachers from the Early Childhood Education degree program was included.

The findings highlight a clear need to strengthen both initial university training and ongoing professional development with more practical, contextualized training focused on real classroom situations. Furthermore, the type of school, the resources available, and teaching experience significantly influence the perceived preparedness of teachers. This research concludes with several improvement proposals aimed at promoting a more inclusive, effective, and diversity-oriented educational approach.

KEY WORDS

Educational inclusion, Early childhood education, Teacher training, Special educational needs, ASD, Attention to diversity.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. OBJETIVOS.....	2
3. JUSTIFICACIÓN	2
3.1. RELACIÓN DEL TFG CON LAS COMPETENCIAS DE LA TITULACIÓN	3
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	3
4.1. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA): CONCEPTUALIZACIÓN Y CARACTERIZACIÓN	3
4.1.1. Definición del Trastorno del Espectro Autista	4
4.1.2. Evolución del Trastorno del Espectro Autista	5
4.1.3. Principales características del Trastorno del Espectro Autista	7
4.1.4. Teorías Explicativas	9
4.2. LA RESPUESTA EDUCATIVA ANTE EL ALUMNADO CON TEA	9
4.2.1. Marco Normativo para la atención educativa a la diversidad	10
4.2.2. Características de la escuela inclusiva	11
4.2.3. El Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la Etapa Infantil	12
4.2.4. Importancia de la detección temprana. Señala de Alerta	16
4.2.5. Necesidades Educativas Asociaciones al TEA	18
4.2.6. Modelos de Intervención Educativa	20
4.3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	21
4.3.1. La Formación Inicial del Profesorado.....	23
4.3.2. La Formación Permanente del Profesorado	24
4.3.3. Necesidades Formativas Específicas para atender al alumnado con TEA	29
5. PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN.....	29
5.1. JUSTIFICACIÓN	29
5.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	30
5.3. METODOLOGÍA	31
5.4. PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS	34
5.5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	41
5.6. CONCLUSIONES.....	43
5.7. LIMITACIONES DEL ESTUDIO	44
6. CONSIDERACIONES FINALES.....	46
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	50
8. ANEXOS.....	50

8.1. PREGUNTAS DE LAS ENTREVISTAS Y DEL CUESTIONARIO	53
--	----

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1: SEÑALES DE ALERTA EN BEBÉS (DE 2 A 12 MESES)	16
TABLA 2: CARACTERÍSTICAS COMUNES DE LOS MODELOS	21
TABLA 3: COMPARATIVA ENTRE FORMACIÓN INICIAL Y FORMACIÓN PERMANENTE.....	23
TABLA 4: NECESIDADES FORMATIVAS ESPECÍFICAS DEL PROFESORADO PARA ATENDER AL ALUMNADO CON TEA	25
TABLA 5: LO QUE INCLUYEN LAS NEE	27

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: TEORÍAS EXPLICATIVAS	9
FIGURA 2: PRINCIPIOS Y CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS INCLUSIVAS	11
FIGURA 3: MODELOS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA	20

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

TEA: Trastorno del Espectro Autista	NEAE: Necesidades Específicas de Apoyo Educativo
TFG: Trabajo Final de Grado	
ASD: Autism Spectrum Disorder	ABA: Análisis Aplicado de la Conducta (<i>Applied Behavior Analysis</i>)
CIE: Clasificación Internacional de Enfermedades	TEACCH: Treatment and Education of Autistic and Communication-Handicapped Children
DSM-5: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5ª edición)	NICE: National Institute for Health and Care Excellence
LOMLOE: Ley Orgánica de Modificación de la LOE	AAP: American Academy of Pediatrics
ACNEAE: Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	SAAC: Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación

PEI: Plan de Educación Individualizado

ESDM: Early Start Denver Model

SCERTS: Social Communication,
Emotional Regulation and Transactional
Support

ABP: Aprendizaje Basado en Proyector

NEE: Necesidades Educativas Especiales

TGD: Trastornos Generalizados del
Desarrollo

PT: Pedagogía Terapéutica

AL: Audición y Lenguaje

PECS: *Pictures Exchange Communication
System*

M.I-1: Maestra de Infantil 1

M.I-2: Maestra de Infantil 2

M.P-1: Maestra de Primaria 1

M.D-1: Maestra de Diversidad 1

J.E-1: Jefe/a de Estudios 1

J.E-2: Jefe/a de Estudios 2

P.T-1: Profesora de Pedagogía Terapéutica 1

D-2: Director/a 2

1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad cada vez más diversa y plural, por ende, la inclusión educativa ha cobrado una gran importancia en los últimos años. Sin embargo, a medida que se ha incrementado la conciencia social sobre la diversidad funcional, también ha aumentado el compromiso del sistema educativo por ofrecer una respuesta inclusiva y de calidad.

En este marco, el presente Trabajo Fin de Grado se centra fundamentalmente en el Trastorno del Espectro Autista. Y más concretamente en la formación de los docentes para dar respuesta a las necesidades de este tipo de alumnado. Para ello, en la primera parte del trabajo se aborda un marco teórico que permite contextualizar el Trastorno del Espectro Autista desde una perspectiva educativa, analizando tanto sus características generales como los principales enfoques pedagógicos y metodológicos recomendados para su atención en el aula.

Después, se pondrá de manifiesto la propuesta de investigación y se explicará toda la metodología de investigación que se ha utilizado para recabar la información necesaria, así como el contexto de recogida de dicha información. Se incluye una breve descripción del perfil de los profesionales entrevistados, así como el diseño de las preguntas que orientaron el análisis cualitativo.

Por último, se indicarán los anexos, los cuales hacen referencia al material de trabajo utilizado para poder llevar a cabo el desarrollo de la propuesta de intervención. A través de esta estructura, el trabajo busca no solo diagnosticar el estado actual de la formación docente en torno al alumnado con TEA, sino también ofrecer orientaciones concretas para mejorar la práctica educativa y avanzar hacia una escuela más inclusiva, justa y respetuosa con la diversidad.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que aborda este Trabajo Fin de Grado son:

- Analizar el grado de preparación y formación del profesorado de Educación Infantil sobre el alumnado con Trastorno del Espectro Autista.
- Analizar el grado de preparación que tiene el profesorado de Educación Infantil sobre su capacidad para atender al alumnado con Trastorno del Espectro Autista.

- Identificar algunas de las principales estrategias educativas y metodológicas dirigidas al alumnado con Trastorno del Espectro Autista.
- Valorar las condiciones de la escuela ordinaria para la inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista.

3. JUSTIFICACIÓN

3.1. RELACIÓN DEL TFG CON LAS COMPETENCIAS DE LA TITULACIÓN

Para la elaboración de este Trabajo Fin de Grado se ha optado por abordar el Trastorno del Espectro Autista, al que a partir de ahora también nos referiremos como TEA. Mi elección final sobre este tema nació de una profunda inquietud personal y profesional tanto por experiencias vividas durante el Grado, como del contacto con profesionales y asociaciones dedicadas al acompañamiento de personas con TEA; me di cuenta de que existe aún un gran camino por recorrer en la inclusión plena de este alumnado, especialmente en el ámbito educativo.

A lo largo de mis cuatro años de formación académica he podido observar, tanto en prácticas en aulas, como en contextos cotidianos al aire libre, cómo el profesorado a veces carece tanto de la preparación como de las herramientas necesarias para ofrecer una respuesta educativa y atender a este alumnado dentro de la escuela. Por ende, el contacto con diversas realidades vinculadas al TEA me permitió comprender que, resulta esencial estar preparado/a para ofrecer una respuesta educativa respetuosa, adaptada y eficaz a este tipo de alumnado.

Este Trabajo Fin de Grado, por tanto, se justifica en la necesidad de mejorar la formación del profesorado para garantizar una atención educativa inclusiva, de calidad y adaptada a la diversidad del alumnado. En este sentido, el TFG contribuye directamente al desarrollo de diversas competencias generales y específicas dentro del Grado en Educación Infantil, como ya he señalado anteriormente.

En cuanto a las competencias generales, el TFG fomenta un compromiso ético profesional orientado a garantizar la igualdad de oportunidades, en particular, a través del conocimiento y aplicación de medidas que aseguren la accesibilidad universal y el derecho a la educación de las personas con discapacidad.

Desde las competencias específicas, el Trabajo Final de Grado se enmarca en la formación básica al profundizar en los fundamentos de la atención temprana, proporcionando

conocimientos que permitirán identificar y atender las necesidades educativas especiales en la etapa infantil. Además, desarrolla la capacidad para informar y colaborar con otros profesionales especializados, favoreciendo la integración educativa de estudiantes con dificultades y promoviendo una actitud flexible ante la dinámica cambiante del aula, adaptando la intervención educativa a las características individuales de cada alumno y grupo.

Asimismo, el trabajo fortalece habilidades para atender emocionalmente al alumnado, transmitiendo seguridad y afecto, elementos clave en el desarrollo socioemocional en la infancia. Desde el enfoque didáctico-disciplinar, el TFG aporta estrategias para planificar actividades conjuntas con otros docentes, fomentando el trabajo colaborativo y la utilización de agrupamientos flexibles que respondan a las necesidades educativas diversas.

Por último, en consonancia con las competencias del prácticum y el TFG, este trabajo facilita la aplicación de procesos de interacción y comunicación efectiva en el aula, así como el dominio de destrezas sociales necesarias para crear un clima favorable al aprendizaje y la convivencia, contribuyendo así a la formación integral del futuro educador infantil.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA): CONCEPTUALIZACIÓN Y CARACTERIZACIÓN

4.1.1. Definición del Trastorno del Espectro Autista

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) se clasifica como un trastorno del neurodesarrollo que tiene lugar durante la niñez y que persiste a lo largo de la vida. Principalmente se caracteriza por dificultades presentes en la comunicación e interacción social, junto con patrones de comportamiento, intereses o actividades que son restrictivos, repetitivos o estereotipados (American Psychiatric Association, 2013; Organización Mundial de la Salud, 2022).

El *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (American Psychiatric Association, 2013) y la *Clasificación internacional de enfermedades* (Organización Mundial de la Salud, 2022) coinciden en que el TEA puede presentarse de formas muy diversas, lo que explica su denominación de “espectro”, ya que no todas las personas con TEA son iguales y necesitan los mismos recursos. Por ello, se establecen tres niveles de gravedad que ayudan a determinar el tipo y grado de apoyo que cada persona necesita en su vida diaria:

- Nivel 1: Requiere apoyo.
- Nivel 2: Requiere apoyo sustancial.
- Nivel 3: Requiere apoyo muy sustancial.

Detectarlo cuanto antes es muy importante, pues permite diseñar intervenciones y apoyos hechos a medida que impulsen el desarrollo de habilidades sociales, comunicativas y de adaptación, favoreciendo así la inclusión educativa y social de todos los niños y niñas.

4.1.2. Evolución del Trastorno del Espectro Autista

La manera en que entendemos el autismo ha cambiado mucho con el tiempo. Los primeros en hablar de él y describirlo de manera independiente, fueron dos psiquiatras expertos en el campo del TEA; Hans Asperger (1944) y Leo Kanner (1943).

En 1943, Kanner usó por primera vez el término "autismo infantil precoz", tras estudiar y analizar a once niños que compartían características muy similares: les costaba relacionarse con otros niños y niñas, presentaban ciertas alteraciones en el lenguaje, mostraban comportamientos repetitivos, anhelaban una fuerte necesidad de inmutabilidad y poseían habilidades especiales en áreas muy concretas. Unos años más tarde, en 1951, profundizó el concepto de rigidez cognitiva, una pieza clave en el perfil del TEA.

Casi de manera simultánea, en 1944, Hans Asperger observó algo similar en un grupo de niños con dificultades también en la interacción social y en la comunicación no verbal, pero que conseguían mantener capacidades lingüísticas e intelectuales. Además, destacó que estos niños solían tener talentos especiales en áreas de interés restringido, aunque a menudo presentaban una torpeza motora característica. Su enfoque, abogaba por un desarrollo basado en los puntos fuertes de cada individuo. Sin embargo, su trabajo de investigación no fue reconocido fuera de Europa hasta que, en los años 80, Lorna Wing difundió el término "síndrome de Asperger" y propuso el concepto de "espectro autista", mostrando que hay muchas formas diferentes en el que se puede manifestar este trastorno.

En las primeras décadas del siglo XX, hubo varias teorías e ideas que influyeron en cómo se entendía el autismo, y que hoy en día sabemos que no eran del todo correctas. Por ejemplo, la famosa hipótesis de las "madres nevera", promovida por Bruno Bettelheim, y que decía que el autismo era causado por madres que eran emocionalmente frías con sus hijos e hijas, lo cual, no solo era incorrecto, sino que además terminó generando gran

estigmatización en la sociedad, aunque con el tiempo fue rechazada por investigadores como Bernard Rimland (1964) y Michael Rutter (1977), los cuales demostraron que el autismo no tiene nada que ver con la crianza emocional, sino más bien, con una base biológica y genética.

A lo largo del siglo XX se fueron puliendo los criterios para diagnosticar al autismo. Inicialmente, Bleuler usó el término en 1906, pero lo hacía para describir el aislamiento que veían en personas con psicosis, no en niños y niñas con autismo, como lo conocemos ahora. No fue hasta que Leo Kanner en 1943 estudió casos infantiles que se empezó a entender como un síndrome aparte. Después, aunque otros autores intentaron renombrarlo (como “esquizofrenia infantil” o “psicosis simbiótica”), estos términos fueron descartados.

Pero el cambio más importante llegó con DSM-5 en el año 2013. Ahí se unificaron varias categorías diagnosticadas, como el autismo infantil, el síndrome de Asperger y el trastorno desintegrativo infantil bajo el nombre de Trastorno del Espectro Autista. Este modelo dimensional define el TEA a partir de dos áreas principales: dificultades en la comunicación social y patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidos y repetitivos, incorporando además especificadores para describir el perfil individual (American Psychiatric Association,, 2013).

A nivel internacional, la *Clasificación Internacional de Enfermedades*, 11.^a revisión (CIE-11), adoptó una visión más integrada, eliminando categorías antiguas como el síndrome de Asperger y reconociendo la diversidad cultural y clínica en las manifestaciones del TEA (Organización Mundial de la Salud, 2022).

Actualmente, hay un mayor número de diagnósticos de TEA porque los criterios son más claros, existe una mayor sensibilización sobre el tema, tanto en la sociedad como en el ámbito profesional, y se promueve una visión más inclusiva del autismo. Así mismo, el TEA se entiende como un espectro que reconoce la heterogeneidad en la manifestación de los síntomas y que enfatiza la importancia de la neurodiversidad, superando antiguas perspectivas deficitarias para fomentar la inclusión social y el respeto por las diferencias individuales.

4.1.3. Principales características del Trastorno del Espectro Autista

Como he mencionado anteriormente, el Trastorno del Espectro Autista es un trastorno del desarrollo neurológico que afecta a muchos ámbitos del ser humano y en su

funcionalidad, como la interacción social, la comunicación y los patrones de comportamiento. Aunque su manifestación puede variar mucho de una persona a otra, existen una serie de características comunes que permiten identificarlo.

Según el DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) y la CIE-11 (Organización Mundial de la Salud, 2022), el diagnóstico del TEA se basa en dos grandes áreas: dificultades en la interacción social y la comunicación, y la presencia de patrones de comportamiento, intereses o actividades que son restringidos y repetitivos.

A continuación, describo de manera más concreta las principales características que presenta este trastorno:

Dificultades en la interacción y en la comunicación con los demás: Uno de los rasgos más visibles y probablemente más característicos del TEA, son las dificultades para relacionarse con otras personas de manera adecuada. Esto puede manifestarse de diferentes maneras:

Deficiencias en la interacción social: A muchas personas con TEA les cuesta conectar con los demás y establecer y mantener relaciones sociales. A menudo pueden parecer indiferentes o incluso distantes, también pueden no llegar a responder a interacciones de manera correcta o activa, o simplemente no saber cómo acercarse a otras personas.

Problemas en la comunicación no verbal: Aspectos como mantener el contacto visual, usar determinados gestos o expresiones faciales, no siempre se utilizan de manera típica, dificultando la comprensión emocional entre las personas.

Falta de reciprocidad social y emocional: A las personas con TEA a veces les resulta complicado expresar, interpretar o incluso compartir sus propias emociones, lo que puede hacer que parezcan poco empáticos, pero esto no significa que no sientan emociones profundas, sino que simplemente las expresan de manera diferente.

Dificultades en el lenguaje verbal y comprensión: Algunos niños/as y adultos con TEA pueden tardar más en aprender a hablar o incluso tener cierto retraso en el desarrollo y producción del lenguaje. Pueden incluso, hacer un uso peculiar del mismo, como repetir frases, lo que se denomina comúnmente como ecolalia, usar un tono monótono o hablar de forma muy centrada en sus propios intereses. También pueden tener problemas para entender ciertas bromas, dobles sentidos o expresiones no literales o fuera de contexto.

Comportamientos e intereses restringidos y repetitivos: Otro aspecto central y peculiar del TEA es que suelen aparecer intereses o comportamientos que son muy repetitivos o intensamente enfocados:

Intereses restringidos: Es común que las personas con TEA se interesen de forma muy profunda por temas muy concretos: como los horarios, las matemáticas, o los insectos, por ejemplo. Estos intereses pueden llegar a ocupar gran parte de su tiempo y de su atención.

Comportamientos repetitivos: Pueden realizar movimientos repetitivos como balancearse, aletear con las manos o girar o mover repetitivamente objetos.

Rigidez ante cambios: Las rutinas, los horarios y las estructuras estables son muy importantes. Cualquier cambio inesperado en el entorno o la rutina diaria puede causar ansiedad o crisis en ellos/as.

Juego social alterado: En el caso de los niños, puede observarse poca participación en juegos simbólicos o de imitación.

Alteraciones sensoriales: Muchas personas con TEA experimentan el mundo que les rodea bajo una perspectiva sensorial totalmente diferente:

Pueden ser muy sensibles o, por el contrario, poco sensibles a ciertos estímulos como sonidos, luces, texturas, olores o sabores. Esta percepción, que para ellos/as es diferente, puede hacer que eviten ciertos entornos o que reaccionen de forma intensa ante cosas que para otros pasan desapercibidas.

Otros síntomas y características asociadas: Además de las dificultades principales, el TEA a veces viene acompañado de otros desafíos menos conocidos:

Dificultades cognitivas y de aprendizaje: Algunas personas pueden presentar discapacidad intelectual o problemas para aprender, aunque también es habitual que tengan habilidades destacadas en áreas concretas como la música, la literatura o la memoria visual.

Problemas de sueño y alimentación: Los trastornos del sueño, como dificultades para conciliar el sueño o despertares frecuentes, pueden llegar a ser bastantes comunes en personas con TEA. También la selectividad a la hora de comer o incluso qué comer.

Reacciones emocionales inusuales: Pueden no mostrar miedo ante peligros reales, o sentir miedo exagerado ante situaciones que, en principio, no son amenazantes.

Conductas de autoestimulación o autolesión: Algunos comportamientos repetitivos o autolesivos pueden surgir como una forma de regular las emociones o sensaciones que estén experimentando en determinados momentos.

4.1.4. Teorías Explicativas

A través de los últimos años, han surgido muchas ideas para poder explicar qué es el Trastorno del Espectro Autista, cómo funciona y cuáles son sus características. A continuación, presento algunas de las teorías explicativas más relevantes y ampliamente reconocidas dentro del campo de la investigación:

Teorías Explicativas

TEORÍA DE LA MENTE

- **Autor:** Simon Baron-Cohen
- **Año:** 1985
- **Descripción:** Dificultad para comprender que otras personas pueden tener pensamientos, emociones o creencias diferentes a las propias.

TEORÍA INTERSUBJUNTIVA

- **Autor:** Peter Hobson
- **Año:** 1993
- **Descripción:** Énfasis en las dificultades emocionales tempranas que afectan la capacidad de establecer vínculos afectivos.

TEORÍA DE LA COHERENCIA CENTRAL DÉBIL

- **Autor:** Uta Frith y Francesa Happé
- **Año:** 1994
- **Descripción:** Procesamiento de información centrado en detalles, con dificultad para captar el significado global.

TEORÍA DE LA DISFUNCIÓN EJECUTIVA

- **Autor:** Ozonoff, Pennington y Rogers
- **Año:** 1991
- **Descripción:** Déficits en las funciones ejecutivas del cerebro como planificación, organización y control de impulsos.

TEORÍA DE LA MOTIVACIÓN SOCIAL

- **Autor:** Peter Mundy
- **Año:** 1995
- **Descripción:** Alteración en los mecanismos que hacen que la interacción social sea placentera o motivadora.

Figura 1. Fuente: elaboración propia adaptada de Morillo Casas (2018).

4.2. LA RESPUESTA EDUCATIVA ANTE EL ALUMNADO CON TEA

4.2.1. Marco Normativo para la atención educativa a la diversidad

La atención educativa a la diversidad, y aquí también se incluye al alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), debe recogerse en un marco normativo sólido, tanto a nivel estatal como autonómico, que pueda garantizar una educación inclusiva, capaz de responder a las necesidades educativas que pueda presentar cualquier alumno/a.

Nivel estatal: LOMLOE y legislación básica

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), establece como principio fundamental la atención a la diversidad, reconociendo el derecho del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) a recibir una enseñanza adaptada, junto con medidas organizativas, curriculares y metodológicas que permitan desarrollar sus capacidades. El artículo 71.2 garantiza que el alumnado con discapacidad pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y cumplir los objetivos del sistema educativo.

Además, el artículo 27 de la Constitución Española reconoce el derecho a una educación inclusiva, no discriminatoria y adaptada a las necesidades individuales.

Nivel autonómico: Castilla y León

En Castilla y León, el *Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad* (2017) impulsa medidas basadas en la equidad, la accesibilidad universal, la prevención y la respuesta personalizada, dotando a los centros de protocolos específicos para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE).

Una de las normas más relevantes en esta materia es la Orden EDU/1152/2010, de 20 de agosto, que regula la atención educativa al alumnado con NEAE en las etapas de segundo ciclo de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria.

Asimismo, el *Plan de Acción para Personas con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en Castilla y León* (2019) incluye como línea estratégica prioritaria la mejora de la calidad de la respuesta educativa, destacando la importancia de analizar la situación actual para diseñar acciones formativas y de apoyo adecuadas.

4.2.2. Características de la escuela inclusiva

La escuela inclusiva es aquella que reconoce y valora la diversidad como una riqueza y no como un obstáculo. Su objetivo principal es garantizar el derecho a una educación de calidad para todo el alumnado, independientemente de sus características personales, sociales o culturales, incluyendo a aquellos con necesidades específicas de apoyo educativo, como es el caso del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Principios y Características de las Escuelas Inclusivas

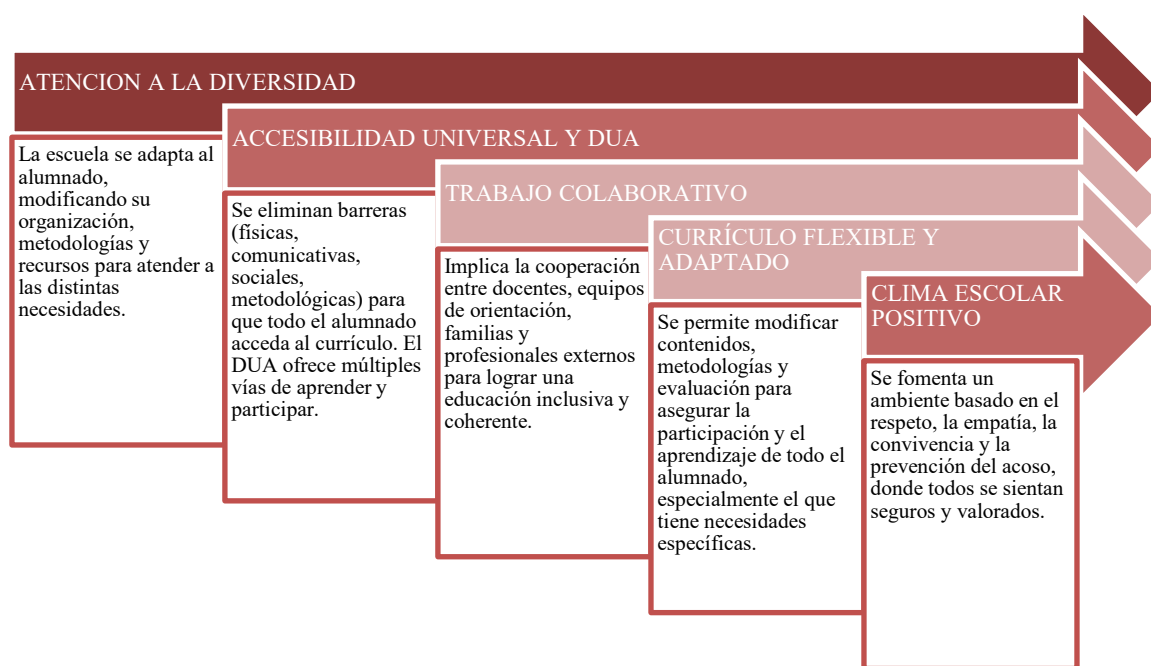


Figura 2. Fuente: elaboración propia adaptada de Gobierno Vasco. Departamento de Educación (2019).

Cuando hablamos de escuela inclusiva, nos referimos a un tipo de escuela que no solo permite que todo el alumnado pueda acceder a una educación de calidad, sino que también se preocupa porque cada niño y niña pueda desarrollar al máximo todas sus capacidades, tanto a nivel académico como personal. Esto significaría que no solo basta con que los

alumnos estén dentro del sistema educativo, físicamente hablando, sino que se les debería ayudar a tener éxito y a sentirse parte del grupo.

Para que esto ocurra, es fundamental que la escuela se adapte al alumnado, y no esperar a que sea al revés. Es decir, en lugar de centrarnos solo y exclusivamente en lo que le falta o le cuesta a cada estudiante, deberíamos mirar al entorno educativo y preguntarnos qué barreras existen en la escuela (en su organización, en la forma de enseñar o de evaluar) y cómo podríamos eliminarlas para que nadie se quede atrás.

Una escuela inclusiva se basa en el respeto a las diferencias y en la idea de que todos los alumnos y alumnas son importantes. Por eso, debe ser flexible, usar metodologías variadas y crear un clima donde cada uno se sienta valorado y tenga oportunidades reales de aprender y participar.

4.2.3. El Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la Etapa Infantil

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) puede comenzar a manifestarse desde edades muy tempranas, por ende, esta condición va a tener lugar en los/as niños/as desde el primer ciclo de la etapa infantil. Por eso decimos que esta etapa es un momento crucial para la detección, comprensión e intervención en el caso del TEA.

En la etapa infantil, especialmente en los primeros años de vida (0 a 6 años), es cuando se hacen más visibles algunas de las características propias del TEA. Esta etapa resulta especialmente significativa, ya que en ella se desarrollan habilidades básicas de comunicación, socialización y adaptación al entorno.

Ya hemos visto que los niños y niñas con TEA pueden presentar dificultades en la comunicación verbal y no verbal, así como problemas en la interacción social, patrones de comportamiento repetitivos, intereses restringidos, entre otras muchas dificultades. Aunque algunos de estos signos, los cuales se conocen como “Signos de Alerta”, pueden aparecer en los primeros 12 meses de vida, en muchos casos el diagnóstico no se confirma hasta pasados los 2 o 3 años, y esto ya no sería un diagnóstico o detección temprana. Por ello, una detección realmente temprana y una intervención adecuada pueden marcar una gran diferencia en su bienestar y desarrollo.

4.2.4. Importancia de la detección temprana. Señales de Alerta

La detección temprana del Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un aspecto clave para garantizar una intervención eficaz y un mejor pronóstico en el desarrollo global del niño. Identificar los primeros signos del TEA antes de los dos años permite aplicar estrategias y apoyos personalizados en una etapa del desarrollo especialmente sensible, lo cual incide de forma positiva en sus capacidades sociales, comunicativas, cognitivas y adaptativas.

La detección precoz ofrece múltiples beneficios. En primer lugar, permite iniciar intervenciones tempranas basadas en evidencia, que han demostrado mejorar significativamente los resultados en el desarrollo del niño. Asimismo, posibilita que familias, educadores y profesionales puedan ajustar sus expectativas y métodos de trabajo para responder de forma más adecuada a las necesidades específicas de cada menor, lo que repercute directamente en su calidad de vida y bienestar emocional.

El proceso de detección debe culminar con una evaluación clínica exhaustiva realizada por profesionales especializados, que incluya observación directa, entrevistas con las familias y varias pruebas estandarizadas. Una vez confirmado el diagnóstico, es fundamental implementar cuanto antes un programa de intervención temprana que incluya terapia del habla, terapia ocupacional, intervención conductual (como el Análisis Conductual Aplicado, ABA) y apoyo educativo adaptado (Hervás Zúñiga, Balmaña & Salgado, 2017).

Según el National Institute for Health and Care Excellence (NICE, 2012), para el proceso de detección de los niños situados en el rango de preocupación por desarrollar TEA, se definen dos niveles: la vigilancia del desarrollo, que permite a los profesionales tener una certeza razonable de que el niño presenta un desarrollo normal, y la detección específica. La figura muestra el protocolo para el reconocimiento, derivación y diagnóstico del TEA.

La American Academy of Pediatrics (AAP, 2006) recomienda realizar un seguimiento para identificar retrasos del desarrollo a los 9, 18, 24 y 30 meses. Diversos estudios, también han analizado la viabilidad y la efectividad de un cribado sistemático específico por TEA en el marco de las visitas de seguimiento pediátrico rutinarias. Los resultados sugieren que este es factible, que repercute en un incremento de los casos detectados y que la combinación del cribado con el seguimiento de desarrollo presenta la mayor eficacia. A pesar de no existir un consenso internacional, la AAP recomienda que este se realice a los 18 y los 24 meses de edad. Los motivos principales son, en primer lugar, la

mayor estabilidad de los síntomas TEA en esta edad y, en segundo lugar, la existencia de herramientas de cribaje con suficiente fiabilidad a partir de los 18 meses.

La colaboración entre los distintos agentes implicados (familia, profesionales sanitarios y personal educativo) es también esencial para garantizar un abordaje integral. Además, resulta imprescindible que tanto las familias como los docentes cuenten con formación y orientación continua que les permita comprender mejor el TEA y aplicar estrategias eficaces.

Y ya con un efectivo desarrollo de la detección temprana, se puede realizar una buena intervención. Esta acción temprana es también muy importante para potenciar las habilidades de los niños con TEA y mejorar su calidad de vida. Estas intervenciones deben ser individualizadas y coordinadas, e incluir varias áreas como:

- Terapia del lenguaje, para trabajar la comprensión y expresión oral.
- Terapia ocupacional, que ayuda en habilidades de la vida diaria y en la integración sensorial.
- Intervención conductual, como el Análisis Aplicado de la Conducta (ABA), centrada en reducir conductas desafiantes y fomentar habilidades adaptativas.
- Apoyo educativo, con adaptación de actividades y entornos de aprendizaje accesibles.

Dentro de esta intervención en los niños, el papel de las familias es esencial. Por ello, es fundamental proporcionarles acompañamiento, información y acceso a recursos adecuados. Algunas de las ayudas disponibles que podemos incluir serían:

- Grupos de apoyo, donde compartir experiencias con otras familias que viven situaciones similares.
- Programas de atención temprana, ofrecidos por servicios públicos y asociaciones, que proporcionan terapias y orientación desde los primeros años.
- Recursos educativos y formativos, tanto para padres como para docentes, que contribuyen a mejorar la comprensión del TEA y a crear entornos más inclusivos.

Cuando hablemos de señales de alerta nos referimos a comportamientos o actitudes que pueden indicar que un niño o niña presenta características del TEA. Estas señales no son diagnósticas, pero ayudan a detectarlo y a buscar apoyo profesional cuando sea necesario (Hervás Zúñiga, Balmaña & Salgado, 2017).

Detectar de forma temprana los primeros signos de alerta del TEA puede llegar a ser complicado, si no se está familiarizado, pero es fundamental para poder intervenir cuanto antes y favorecer el desarrollo del niño. Aunque el diagnóstico oficial no suele hacerse hasta más adelante, muchos indicios pueden observarse ya en los primeros meses de vida. Por eso, más que buscar un diagnóstico precoz, lo que se pretende es estar atentos a ciertos comportamientos o faltas de respuesta que podrían indicar un posible riesgo de las alteraciones en el desarrollo.

Algunas señales pueden observarse desde los primeros 6 meses, especialmente relacionadas con la comunicación y la interacción social. Por ejemplo, es común que se detecten dificultades como la falta de contacto visual, ausencia de sonrisa social, escasa respuesta al nombre o escaso interés por los demás. A medida que el niño crece, también pueden aparecer nuevas conductas como conductas repetitivas, hipersensibilidad sensorial o una reacción exagerada ante cambios en la rutina.

Estas señales de alerta se pueden llegar a dividir en dos tipos:

- Las señales “ruidosas”, que son más evidentes, como un llanto inusual, rigidez o movimientos exagerados.
- Las señales “silenciosas”, que a veces pasan desapercibidas, como el silencio, la falta de balbuceo o de interés por explorar el entorno.

Señales de Alerta en bebés (de 2 a 12 meses)

Área	¿Qué puede pasar de más (Exceso)?	¿Qué puede faltar (Defecto)?
Sentidos (desde los 2 meses)	Se molesta mucho con ruidos, luces, texturas de ropa o comidas.	Parece que no siente dolor o no reacciona a estímulos.

Mirada (desde los 2 meses)	Mira fijo sin cambiar la expresión, no combina la mirada con gestos.	No busca el contacto visual o no mira a las personas.
Reacción al entorno	Llora mucho, tiene rabietas sin razón, cuesta calmarlo.	Se lo ve “demasiado bueno”, pasivo o muy quieto.
Sonrisa social (desde los 3 meses)	Sonríe de forma rara o sin sentido, no responde a la sonrisa del otro.	Solo sonríe por reflejo (por cosquillas, por ejemplo).
Interés por personas (4-5 meses)	Se interesa más por objetos que por personas, le gusta que todo esté igual.	
Movimientos del cuerpo (4 meses)	Le cuesta mover el cuerpo en coordinación, tiene posturas raras.	Reflejos motores que deberían desaparecer siguen presentes.
Baluceo (4-6 meses)	Balucea sin sentido o repite sonidos raros (como ecolalia).	No balucea, está muy callado.
Relación (desde los 6 meses)	Siempre busca a otros, pero no parece disfrutar del contacto.	No inicia el contacto ni responde cuando alguien lo busca.
Movimientos repetitivos (6 meses)	Hace movimientos raros sin sentido, como mover mucho la lengua o hacer muecas.	Siempre pone la misma cara, no muestra emociones con el rostro.
Miedo a extraños (8 meses)	Se asusta mucho con personas nuevas, entra en pánico.	No reacciona al ver a alguien desconocido, parece no notar la diferencia.

Atención conjunta (9 meses)		No muestra interés en compartir lo que ve o hace con otros.
Señalar o hacer gestos (12 meses)		No señala ni hace gestos para compartir cosas o llamar la atención.

Tabla 1. Fuente: elaboración propia adaptada de Hervás Zúñiga, Balmaña y Salgado (2017).

Podemos observar en la Tabla que las Señales de Alerta se clasifican según dos tipos: las ruidosas o por exceso, que se captan rápidamente (llanto indiferenciado, echarse atrás ante el contacto, hipotonía, etc.) y las silenciosas o por defecto, más difíciles de reconocer (no comer, mirar de manera fija, silencio, insomnio, calma silenciosa, etc.). Es importante tener en cuenta que una señal de alarma no implica necesariamente una afectación del desarrollo. También puede presentarse en un niño o niña con desarrollo normotípico, ser un signo transitorio o una respuesta ante determinadas situaciones del entorno. Se considera que existe riesgo de TEA cuando se observan dos o más señales de alarma con una intensidad, frecuencia y duración significativas (Hervás Zúñiga, Balmaña y Salgado, 2017).

4.2.5. Necesidades Educativas Asociadas al TEA

El alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) presenta una amplia diversidad de perfiles, lo que implica necesidades educativas muy heterogéneas que deben ser atendidas de manera individualizada. Estas necesidades pueden manifestarse en distintos ámbitos del desarrollo y del aprendizaje, y requieren una planificación educativa específica, flexible y basada en principios de accesibilidad y equidad.

Entre las principales necesidades educativas asociadas al TEA destacan:

- Necesidades en la comunicación y el lenguaje: muchos estudiantes con TEA presentan dificultades en la comunicación verbal y no verbal, lo que puede afectar su capacidad para expresar deseos, necesidades o emociones. En algunos casos, es necesario incorporar sistemas aumentativos o alternativos de comunicación (SAAC).

- Necesidades sociales: dificultades para establecer relaciones sociales recíprocas, interpretar normas sociales, comprender las emociones de los demás o participar en juegos colaborativos. Estas necesidades afectan directamente a la inclusión social en el entorno escolar.
- Necesidades cognitivas y de aprendizaje: si bien pueden presentar un funcionamiento intelectual dentro de la media o incluso superior, muchos alumnos con TEA tienen dificultades en la flexibilidad cognitiva, la atención sostenida y la generalización de aprendizajes, lo que exige adaptaciones metodológicas específicas.
- Necesidades emocionales y conductuales: pueden mostrar respuestas emocionales intensas ante cambios inesperados, frustración o sobrecarga sensorial. En ocasiones, presentan conductas repetitivas o estereotipadas que requieren comprensión y estrategias de regulación emocional.
- Necesidades sensoriales: algunos alumnos con TEA tienen una alta sensibilidad (hipersensibilidad) o baja sensibilidad (hiposensibilidad) a estímulos como sonidos, luces, texturas o movimientos, lo que puede interferir en su bienestar y concentración en el aula.
- Necesidades en la estructuración del entorno: para facilitar su comprensión del contexto escolar, suelen necesitar entornos predecibles, apoyos visuales, rutinas estables y una organización clara de tiempos y espacios.
- Necesidades de apoyo para la autonomía personal: en función del grado de afectación, pueden requerir orientación en habilidades de la vida diaria como higiene, alimentación, organización de materiales o desplazamientos por el centro.

Estas necesidades no son homogéneas ni estáticas, por lo que la intervención educativa debe estar basada en una evaluación individualizada y en la colaboración constante entre docentes, familias y profesionales de apoyo. El diseño de Planes Educativos Individualizados (PEI), la aplicación de metodologías estructuradas como el Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas Relacionados con la Comunicación (TEACCH), y la implementación de estrategias de enseñanza visual y apoyos específicos son

claves para responder adecuadamente a las particularidades del alumnado con TEA y favorecer su inclusión en el contexto escolar.

4.2.6. Modelos de Intervención Educativa

Existen diversos modelos de intervención educativa para alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA), cada uno con sus propias características y enfoques. En la siguiente figura expongo una síntesis de algunos de los más destacados:

MODELOS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

TEACHH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children)	Modelo estructurado que adapta el entorno físico y las rutinas mediante apoyos visuales.
	Promueve la autonomía.
	Facilita la comprensión del entorno. Usa materiales visuales (pictogramas, horarios).
ABA (Applied Behavior Analysis)	Método basado en principios del aprendizaje para modificar conductas, usando refuerzos positivos.
	Mejora habilidades comunicativas y conductuales.
	Muy efectivo en etapas tempranas. Individualizado y medible.
DENVER O ESDM (Early Start Denver Model)	Enfoque naturalista e integral que trabaja sobre el juego, la interacción y la comunicación.
	Ideal en edades tempranas (1-4 años).
	Mejora el lenguaje y la relación social. Involucra activamente a la familia.
SCERTS (Social Communication, Emotional Regulation, and Transactional Support)	Se centra en el desarrollo de habilidades sociales, comunicación y regulación emocional.
	Fomenta la colaboración entre profesionales y familias.
	Enfoque funcional y práctico. Aplica en contextos escolares y familiares.
ABP O PBL (Project-Based Learning)	Se basa en plantear problemas reales para promover el aprendizaje activo y significativo.
	Estimula la reflexión, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos.
	Útil en alumnos con mayor nivel de autonomía.

Figura 3. Fuente: elaboración propia adaptada de Sánchez Fernández, C. (2022).

Características Comunes de los Modelos

Aspecto	Descripción / Beneficios
Adaptación individual	Los modelos deben ajustarse a las características y ritmo de cada niño con TEA.
Colaboración escuela-familia	Es esencial el trabajo conjunto para garantizar la continuidad y coherencia entre casa y aula.
Uso de apoyos visuales	Favorecen la comprensión del entorno y la anticipación de actividades.
Fomento de autonomía	Se busca que el alumno logre el mayor grado posible de independencia.
Desarrollo de habilidades sociales y comunicativas	Todos los modelos trabajan, de una forma u otra, la interacción social, el lenguaje y la regulación emocional.

Tabla 2. Fuente: elaboración propia adaptada de Consejo General de la Psicología de España (s.f.).

4.3. LA FORMACION DEL PROFESORADO PARA LA ATENCION A LA DIVERSIDAD

Para poder ofrecer una educación verdaderamente inclusiva, es fundamental que el profesorado cuente con una formación sólida tanto inicial como permanente, que les permita comprender y valorar la diversidad del alumnado como un elemento enriquecedor y no como una dificultad.

Cuando los docentes están bien preparados, pueden adaptar su forma de enseñar según las necesidades que tienen cada uno de los alumnos en el aula. Esto significa que pueden usar distintas maneras de explicar, cambiar su método si hace falta, y usar recursos variados que se ajusten al ritmo, los intereses y la forma de aprender de cada estudiante. Esto es especialmente importante para los alumnos que se encuentran en una situación más vulnerable o que tienen alguna discapacidad, como los niños y niñas con TEA.

Además, considero que atender a la diversidad no es solo tarea del profesor de apoyo. Es algo que debe asumir todo el sistema educativo. Aceptar y valorar la diversidad es clave,

porque refleja cómo es la sociedad de hoy: una sociedad muy diversa, una sociedad en la que convivimos personas con diferentes orígenes, culturas, idiomas, religiones y maneras de ver el mundo.

Comparativa entre Formación Inicial y Formación Permanente

Aspecto	Formación Inicial	Formación Permanente
Objetivo	Preparar a los futuros docentes para atender la diversidad en el aula, fomentando la inclusión y el respeto por las diferencias individuales.	Actualizar los conocimientos y habilidades del profesorado en ejercicio, mejorar sus estrategias y fomentar la reflexión sobre su práctica.
Contenidos	Tipos de diversidad (cultural, social, discapacidad, etc.), estrategias de enseñanza diferenciada y creación de ambientes inclusivos.	Cursos, talleres, seminarios y proyectos sobre diversidad, tecnología, idiomas, inclusión, etc.
Metodología	Formación práctica, reflexión sobre la experiencia propia y trabajo colaborativo entre docentes.	Formación presencial y en línea, investigación, reflexión continua sobre la práctica docente.
Importancia: Mejora educativa	Proporciona una base sólida para enfrentar la diversidad en el aula desde el inicio de la carrera docente.	Permite mantener la calidad educativa al adaptar la enseñanza a los cambios y necesidades actuales.
Importancia: Inclusión	Promueve entornos inclusivos desde el inicio de la	Refuerza y mejora la capacidad del profesorado

	formación, preparando docentes sensibles a las diferencias individuales.	para mantener una educación inclusiva y equitativa a lo largo del tiempo.
Importancia: Desarrollo profesional	Da el primer paso en el crecimiento profesional del docente.	Fomenta el crecimiento continuo, mejora de prácticas y adaptación a nuevos desafíos educativos.
Retos: Adecuación	Alinear el contenido de la formación con la realidad cambiante del aula y las necesidades sociales.	Adaptar la oferta formativa a cada contexto educativo y a los cambios sociales y tecnológicos.
Retos: Recursos	Requiere una estructura formativa sólida y actualizada, con recursos suficientes para garantizar calidad.	Necesita buena financiación, materiales adecuados y acceso para todos los docentes.
Retos: Motivación y participación	Fomentar desde el inicio el interés por la mejora continua y la actitud crítica y reflexiva.	Motivar a los docentes a participar activamente, crear espacios de colaboración y compartir experiencias.

Tabla 3. Fuente: elaboración propia adaptada de Cordobés Herrera (2016).

4.3.1. La Formación Inicial del Profesorado

La formación inicial debe preparar a los futuros docentes para comprender y responder a las necesidades de estudiantes diversos, mientras que la formación permanente les permite actualizar sus conocimientos y mejorar sus prácticas en el contexto de la diversidad.

La formación inicial de los docentes no es algo fijo, sino que se adapta a los cambios que ocurren en la sociedad, la política o la economía del lugar. Esto quiere decir que, si cambian algunas de estas condiciones, también lo hará la forma en la que se forman los futuros profesores. La responsabilidad de formar a los docentes está en manos de

instituciones concretas, principalmente las universidades. Sin embargo, estas dependen de las reglas que marca el Ministerio, que regula los requisitos del puesto de trabajo docente.

4.3.2. La Formación Permanente del Profesorado

La formación permanente del profesorado permite a los docentes actualizar sus conocimientos, mejorar sus métodos de enseñanza y sobre todo, adaptarse a los cambios y necesidades del aula.

La formación permanente empieza después de que los docentes terminan su formación inicial. Se trata de seguir aprendiendo, continuar con la formación personal, y actualizando los conocimientos a lo largo de toda su carrera profesional. Esta formación continua ayuda a cubrir las posibles faltas de la formación inicial y mejora tanto el trabajo del profesor como la calidad de la enseñanza que ofrece.

Este tipo de formación está apoyada por los centros educativos, las administraciones y otras instituciones del ámbito educativo, que ofrecen cursos y actividades para que los docentes puedan seguir formándose. Además, la formación permanente no es solo algo recomendable, sino que constituye un derecho y una obligación para todo el profesorado. Así lo establece la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 102, donde se indica que esta formación también es responsabilidad de las administraciones educativas y de los propios centros (Ley Orgánica 2/2006).

4.3.3. Necesidades Formativas Específicas para atender al alumnado con TEA

Para enseñar de verdad bien a niños y niñas con TEA, los docentes necesitan algo más que una charla genérica y teórica, necesitan formación puntual, directa y práctica. A continuación se presenta una tabla en la que se indica una serie de necesidades formativas específicas que el profesorado considera fundamentales para poder atender adecuadamente al alumnado con Trastorno del Espectro Autista.

Necesidades Formativas Específicas del Profesorado para Atender al Alumnado con TEA

Categoría	Descripción detallada
1. Formación práctica y centrada en lo útil	Muchos docentes buscan formación por su cuenta, pagando cursos para poder aprender más sobre el TEA, ya que la formación que reciben de forma oficial suele ser muy teórica y poco aplicable. Lo que realmente necesitan es formación directa, con ejemplos y estrategias prácticas que puedan usar en el aula.
2. Técnicas basadas en la evidencia científica	Los profesores necesitan conocer y saber aplicar métodos que hayan demostrado funcionar con alumnado con TEA. Esto incluye, por ejemplo, las intervenciones con compañeros/as (intervención entre iguales), el uso de apoyos visuales, las rutinas estructuradas, etc.
3. Comunicación aumentativa y alternativa (SAAC)	Muchos alumnos con TEA tienen dificultades para comunicarse, por lo que es muy importante que el profesorado sepa usar sistemas como los pictogramas, las apps de comunicación o los tableros visuales.
4. Formación para una atención real a la diversidad	El número de alumnos con TEA en las aulas va en aumento, pero muchos docentes sienten que no tienen ni el apoyo ni la formación adecuada para atenderlos como necesitan. Por eso, se reclama formación específica que ayude a detectar necesidades sensoriales, a prevenir el acoso escolar y a adaptar el aula y el entorno para que estos niños y niñas se sientan cómodos, comprendidos y respetados.
5. Formación colaborativa y continua	No se trata solo de que el profesor o profesora se forme de forma individual, sino de que haya un trabajo en equipo. La formación debería incluir a todos los agentes educativos:

	maestros, orientadores, especialistas, familias y personal de centros específicos.
--	--

Tabla 4. Fuente: elaboración propia adaptada de Autismo España (2023); AFOE Formación (s.f.); Autismo Castilla y León (2024); Larraceleta-González, Castejón-Fernández, Iglesias-García y Núñez-Pérez (2021); Universidad de Castilla-La Mancha (2019.).

Las Necesidades Formativas Específicas (NFE) de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) se centran en la necesidad de apoyo individualizado, la creación de entornos estructurados, el uso de apoyos visuales, la enseñanza de habilidades sociales y la estimulación de la comunicación, entre otras. Estas necesidades se deben a las dificultades que presentan en la interacción social, la comunicación, la flexibilidad del pensamiento y la adaptación a cambios, entre otras áreas. Y por ello, la formación del profesorado debe capacitarles para dar respuesta a estas necesidades. En la Tabla se incluye una síntesis de las necesidades que generalmente suele presentar el alumnado con TEA.

Lo que incluyen las NEE

Categoría	Necesidades Formativas Específicas (NFE) y Recomendaciones para Estudiantes con TEA
Apoyo Individualizado	Enfoque personalizado que considere fortalezas y dificultades únicas de cada estudiante.
Entornos Estructurados	Ambientes organizados y predecibles que reducen la ansiedad y facilitan el aprendizaje.
Apoyos Visuales	Uso de herramientas como horarios aclarados, agendas visuales, para mejorar la comprensión y las rutinas del día.
Habilidades Sociales	Enseñanza explícita de habilidades como la interacción, la empatía y la comunicación no verbal.
Comunicación	Fomento de la comunicación verbal y no verbal, uso de sistemas aumentativos y alternativos (SAAC) y enseñanza de habilidades comunicativas.

Apoyo Emocional y Sensorial	Estrategias para manejar la ansiedad, frustración y autorregular estímulos sensoriales.
Desarrollo de la Autonomía	Apoyo en habilidades de vida diaria como higiene, alimentación y organización personal.
Adaptaciones Curriculares	Ajuste del currículo y métodos de enseñanza según las necesidades individuales.
Necesidades de Interacción Social	Dificultades para iniciar y mantener relaciones sociales, comprender normas sociales y empatía.
Necesidades Lingüísticas	Dificultades en la expresión y comprensión verbal, así como en seguir instrucciones.
Necesidades de Juego e Imaginación	Limitaciones para participar en juegos simbólicos y desarrollar la imaginación.
Necesidades de Autocontrol	Problemas para controlar emociones, gestionar la frustración y adaptarse a cambios.
Evaluación Individualizada	Evaluación exhaustiva para identificar las necesidades concretas de cada alumno.
Planificación Personalizada	Diseño de un Plan Educativo Individualizado (PEI) adaptado a cada estudiante.
Colaboración Familia-Escuela	Comunicación constante y colaboración entre el entorno familiar y escolar para favorecer el desarrollo del estudiante.
Formación del Personal Docente	Capacitación continua del profesorado en temas relacionados con el TEA y estrategias específicas de intervención.

Tabla 5. Fuente:elaboración propia adaptada de Autismo España (2024), Universidad de Castilla-La Mancha (2019), Guía para profes de TEA (2024), ResearchGate Asturias (2022) y AFOE Formación (2023).

Habrà una serie de necesidades educativas que seràn comunes tanto en alumnado con diagnóstico de TEA como sin él. Algùn ejemplo de estas necesidades son las de relacionarse,

las de adquirir mayor autonomía o comunicarse. A mayores destacarán necesidades educativas específicas que serán propias de cada alumno diagnosticado.

Ante la presencia de un alumno o una alumna con Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) en el aula ordinaria, el profesorado debe considerar los siguientes aspectos para su atención educativa:

Primero, es fundamental que como docentes planifiquemos con anticipación el día a día. Esto significa tener claro qué se va a hacer en clase y mostrarlo en una agenda o con apoyos visuales. También debemos organizar bien el espacio, los materiales y las rutinas, evitando cambios constantes o demasiados ruidos que puedan desorientar al estudiante. Además, es útil usar señales visuales, gestos o avisadores que le ayuden a entender mejor los tiempos y los lugares.

También es muy conveniente facilitar la interacción social con los demás, los procesos de socialización con sus iguales y con las personas adultas del centro, propiciando el desarrollo de la comunicación mediante sistemas visuales aumentativos y fomentando redes de apoyo en clase que favorezcan la participación y la generalización de estas conductas y eviten el aislamiento del alumnado. Hay que ayudarle a comunicarse, usando si es necesario sistemas de comunicación visual, y fomentar la participación con sus compañeros y compañeras. Para evitar que se aisle, se pueden crear redes de apoyo dentro del aula. Aun así, en ciertos momentos del día, se debe permitir que trabaje solo si lo necesita para no agobiarse con demasiada interacción social.

A la hora de trabajar, lo ideal es que lo haga en grupos pequeños y con actividades simples y estructuradas. Esto permite que se pueda supervisar bien cómo se comporta y aprovechar para enseñarle habilidades básicas como esperar su turno, escuchar a los demás, seguir normas o resolver conflictos. También debemos estar atentos a cómo lo tratan los otros estudiantes, ya que por su forma de comunicarse o actuar, puede ser víctima de burlas o incluso acoso. Por eso, es clave promover el respeto y una buena convivencia, actuando de inmediato si algo no va bien.

Respecto al estilo de enseñanza, lo mejor es ser directos y guiar mucho el aprendizaje, para que el alumno o alumna se sienta seguro y en un ambiente agradable. Es importante también que como profes seamos tranquilos, flexibles, creativos y positivos.

En cuanto al tiempo libre, muchos estudiantes con TGD tienen dificultades para organizarlo. Por eso, hay que ayudarles a disfrutar del juego y de la relación con los demás durante el recreo. Podemos preparar juegos estructurados, elegir compañeros que estén dispuestos a jugar con ellos y enseñar las reglas del juego paso a paso, tal como se enseña a leer o escribir.

Por último, a la hora de evaluar, hay que hacer adaptaciones en las pruebas escritas, compensando sus dificultades con el diseño de instrumentos adecuados mediante preguntas cerradas, pruebas objetivas como los test de respuestas múltiples o de verdadero-falso, exámenes orales, apoyos visuales, utilización de un ordenador con procesador de textos, etc. También es necesario darles más tiempo para hacer las pruebas y explicarles muy bien cómo deben presentar los trabajos, acompañándolos durante el proceso para que se sientan seguros y comprendidos.

5. PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

5.1. JUSTIFICACION

Esta propuesta nace de una inquietud personal y académica: entender si los profesores realmente se sienten preparados para trabajar con niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista. Es cierto que existen leyes que apoyan la inclusión, como la LOMLOE, y que, en teoría, todo el alumnado debería tener cubiertas sus necesidades educativas. Sin embargo, cuando bajamos a la realidad del aula, muchas veces nos encontramos con otra historia: faltan recursos, no siempre se aplican estrategias específicas y, en general, hay bastantes dudas sobre cómo actuar en estos casos.

Con esta propuesta, se pretende dar voz al profesorado, y también recoger el punto de vista de otros profesionales del ámbito educativo (equipo directivo, orientadores, especialistas de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, entre otros). Esta investigación se justifica, por ende, en la importancia de generar conocimiento útil y aplicado que permita repensar la formación docente tanto en la etapa inicial como en la permanente.

5.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En los últimos años, el sistema educativo español ha avanzado hacia un modelo más inclusivo, con el objetivo de garantizar el derecho a una educación de calidad para todo el alumnado, sin importar sus características personales o necesidades específicas. Dentro de

este enfoque, el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) ha ido ganando visibilidad como parte fundamental de la diversidad que convive en las aulas ordinarias. Esto es especialmente evidente en la etapa de Educación Infantil, ya que es en este momento cuando se inicia la escolarización formal y, además, se detectan con mayor frecuencia los primeros signos del trastorno.

Aun así, y aunque las normativas actuales (como la LOMLOE) promueven de forma clara la inclusión, la práctica educativa diaria sigue mostrando algunas carencias importantes. Entre ellas, destaca el hecho de que muchos docentes no cuentan con la formación específica ni los recursos necesarios para atender adecuadamente al alumnado con TEA. De hecho, el profesorado manifiesta, en muchos casos, sentirse poco preparado para dar respuesta a las necesidades reales que se presentan en el aula.

A pesar de los avances normativos y de los discursos institucionales a favor de la inclusión, la realidad práctica evidencia que el profesorado no siempre cuenta con la formación específica y adecuada para atender de manera eficaz a este alumnado. Las características del TEA, que incluyen dificultades en la comunicación, la interacción social, la flexibilidad del pensamiento y la regulación sensorial, requieren una preparación docente más profunda, actualizada y centrada en estrategias de aula prácticas.

En muchos casos, los docentes de Educación Infantil manifiestan sentir inseguridad, desconocimiento o incluso falta de recursos cuando deben atender a un alumno o alumna con TEA. Esta situación puede derivar en respuestas inadecuadas, falta de adaptación del entorno, o incluso en la exclusión real del alumno del grupo-clase, aunque esté físicamente presente. Por tanto, surge la necesidad urgente de analizar si la formación que ha recibido el profesorado es suficiente, qué aspectos consideran más necesarios reforzar y cómo mejorar dicha formación para garantizar una atención educativa inclusiva y de calidad.

Por todo lo anterior, este TFG pretende dar visibilidad a las necesidades formativas del profesorado de Educación Infantil en relación con la atención al alumnado con TEA, recogiendo las voces y experiencias de docentes de diferentes perfiles y centros, y generando propuestas realistas que puedan contribuir a una escuela más inclusiva y preparada.

➤ Pregunta de investigación:

“¿Considera el profesorado de Educación Infantil que tiene la formación necesaria para atender al alumnado con TEA?”

➤ Hipótesis de trabajo:

El profesorado de Educación Infantil no se siente suficientemente preparado para atender a alumnado con TEA y demanda una formación más práctica, actualizada y centrada en estrategias inclusivas reales.

5.3. METODOLOGIA

La metodología empleada en esta investigación es de carácter cualitativo, ya que se basa en el análisis de diversas entrevistas semiestructuradas a diferentes profesionales del ámbito educativo. Esta metodología permite recoger datos de forma flexible, detallada y contextualizada, facilitando la comprensión de sus experiencias, percepciones y necesidades reales.

El enfoque cualitativo se justifica porque permite explorar cómo perciben los docentes su propia preparación, qué dificultades encuentran, qué estrategias conocen o emplean y qué propuestas formativas consideran más útiles.

El objetivo principal que he querido perseguir ha sido el de comprender en profundidad las percepciones, experiencias y necesidades formativas del profesorado en relación con la atención educativa del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

La muestra ha estado compuesta por:

- ✓ 13 profesionales pertenecientes a dos centros educativos de Palencia (uno público y otro concertado). Se ha entrevistado a docentes de Educación Infantil y Primaria, especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL), miembros del equipo directivo y profesionales con doble mención.
- ✓ Estudiantes en formación del Grado de Educación Infantil, quienes han participado de forma anónima a través de un cuestionario online difundido por redes sociales y grupos educativos.

Para llevar a cabo esta propuesta de investigación se han utilizado dos instrumentos principales:

- Entrevistas semiestructuradas: diseñadas con un guion organizado en bloques temáticos (formación recibida, estrategias utilizadas, recursos del centro, relación con familias, barreras percibidas, propuestas de mejora, entre otros).

El número de preguntas osciló entre 12 y 20, dependiendo del perfil entrevistado. La duración total del proceso fue de aproximadamente 45 minutos por centro.

- Cuestionario online: compuesto por 12 preguntas cerradas y una abierta, dirigido a estudiantes de Magisterio. Permitted recoger su percepción sobre la formación que están recibiendo en relación al TEA, su preparación percibida y su interés por ampliar conocimientos.

5.4. PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS

La recogida de datos se llevó a cabo mediante la realización de entrevistas semiestructuradas a profesionales de dos centros educativos de la provincia de Palencia: uno de carácter concertado (Santo Domingo de Guzmán) y otro público (Padre Claret). El objetivo principal era recoger percepciones, experiencias y propuestas relacionadas con la atención al alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) desde una perspectiva inclusiva. Elegí como técnica de recogida de datos la entrevista semiestructurada, ya que permite establecer un equilibrio entre una guía temática preestablecida y la flexibilidad necesaria para que el/la entrevistado/a pueda expresarse con libertad, incorporando matices, ejemplos concretos o reflexiones espontáneas.

En total se realizaron 13 entrevistas individuales a distintos perfiles profesionales:

- 4 maestras tutoras (2 de Educación Infantil y 2 de Educación Primaria)
- 2 especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT)
- 1 especialista en Audición y Lenguaje (AL), también logopeda
- 2 miembros del equipo directivo (jefes/as de estudios)
- 2 directores/as de centro
- 2 profesionales con doble mención (PT y AL)

Las entrevistas se diseñaron y organizaron, organizada en cuatro bloques temáticos, permitiendo recoger tanto información cerrada como respuestas abiertas y reflexivas. Los bloques fueron:

- ✓ Datos profesionales y formación: Se exploraron variables como experiencia docente, función actual en el centro, y formación inicial y continua en relación con el alumnado con TEA.

- ✓ Atención educativa al alumnado con TEA: Se indagó sobre la presencia de alumnado diagnosticado, metodologías utilizadas, organización de apoyos, recursos materiales y personales, uso de modelos como TEACCH o PECS, y estrategias aplicadas en el aula.
- ✓ Relación con las familias y asociaciones externas: Se recogieron datos sobre la comunicación y coordinación con las familias, así como la colaboración con entidades especializadas en TEA.
- ✓ Percepción de necesidades y propuestas de mejora: Se plantearon cuestiones sobre las principales dificultades percibidas, propuestas de mejora, demandas formativas y reflexiones personales de los participantes para lograr una inclusión educativa real y efectiva.

En total, el guion de entrevista constó de entre 15 y 20 preguntas abiertas, dependiendo del rol de cada entrevistado. Las entrevistas se realizaron de forma presencial, con consentimiento informado, y posteriormente fueron transcritas de manera literal para su análisis cualitativo.

Esta estrategia permitió acceder a discursos ricos en matices y observar tanto las fortalezas del sistema como las carencias actuales en la atención al alumnado con TEA desde el enfoque de la educación inclusiva.

Para llevar a cabo las entrevistas, primero se solicitó el consentimiento a los centros educativos y a los participantes. Las entrevistas se realizaron de forma presencial y fueron grabadas con autorización previa. Posteriormente, se transcribieron literalmente y se sometieron a un proceso de análisis cualitativo por categorías, agrupando las respuestas en función de los bloques temáticos mencionados.

El cuestionario online fue distribuido a través de Google Forms, garantizando la participación anónima y voluntaria. Los datos fueron analizados desde una perspectiva descriptiva, permitiendo detectar tendencias y opiniones comunes entre el alumnado universitario.

Las entrevistas se desarrollaron de forma presencial en los centros escolares durante la jornada laboral ordinaria. La duración total aproximada del conjunto de entrevistas fue de 45 minutos.

Este proceso permitió obtener una visión amplia y plural sobre la realidad de la atención al alumnado con TEA en distintos contextos escolares, así como detectar fortalezas, carencias y necesidades formativas del profesorado en activo.

Las entrevistas se diseñaron en función de los objetivos específicos del trabajo, permitiendo recoger datos sobre el nivel de formación inicial y continua de los docentes, sus estrategias de intervención, el uso de recursos, la percepción de preparación y las dificultades o barreras que encuentran en su práctica diaria, entre otras cuestiones.

Adicionalmente, se diseñó también un cuestionario online dirigido a estudiantes del Grado de Magisterio, con el objetivo de conocer su percepción sobre la formación que están recibiendo en relación con el TEA.

El cuestionario fue elaborado mediante Google Forms y difundido a través de redes sociales, grupos de mensajería instantánea y contactos personales. Su participación fue voluntaria, anónima y con fines exclusivamente académicos.

Constaba de 12 preguntas cerradas de respuesta única, y una pregunta abierta, organizadas en tres bloques temáticos:

- Datos académicos y contexto de formación inicial
Preguntas sobre el curso actual del estudiante, el primer contacto con el término TEA, y si han cursado asignaturas relacionadas con diversidad o específicamente con TEA.
- Nivel de conocimiento y preparación percibida
Se incluyeron ítems sobre el nivel de conocimiento que consideran tener, si han recibido formación externa, si se sienten preparados para atender a un alumno con TEA en el aula ordinaria y si conocen los signos de alerta.
- Valoración del sistema formativo y necesidades futuras
Se exploró la percepción sobre la formación del profesorado en activo, el interés por recibir formación específica y la importancia atribuida a la detección temprana del TEA.

Además, se incluyó una pregunta abierta que permitía al alumnado justificar su respuesta sobre la importancia de la detección temprana, lo que aportó información cualitativa complementaria sobre sus niveles de concienciación y reflexión.

5.5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Una vez recogidos los datos, estos se sometieron a tratamiento, categorizando las entrevistas por Grupos de Profesionales. El análisis, por otro lado, se ha realizado agrupando las respuestas según temas comunes: formación recibida, estrategias empleadas, percepción de preparación, barreras detectadas y propuestas de mejora.

Estos resultados confirman que, si bien existe buena disposición por parte del profesorado, aún hay lagunas formativas y falta de recursos para garantizar una atención educativa eficaz e inclusiva al alumnado con TEA.

Una vez recogidos los datos, estos fueron sometidos a un proceso de análisis cualitativo, mediante la categorización de las entrevistas realizadas a los distintos perfiles profesionales participantes. Para facilitar la interpretación, las respuestas fueron agrupadas en función de ocho bloques temáticos:

1. Formación inicial recibida
2. Estrategias utilizadas y percepción de preparación
3. El tipo de centro (público o concertado y recursos disponibles)
4. Experiencia docente y actitud profesional
5. Recursos, ratio y tamaño del centro

Formación inicial recibida

Una de las conclusiones más repetidas entre los diferentes profesionales entrevistados es la escasa o nula formación específica sobre TEA recibida durante la formación inicial universitaria. Este hecho se repite tanto en el profesorado de centros públicos como concertados, y especialmente entre quienes finalizaron sus estudios hace más de 10 años.

Los docentes más jóvenes, aún en formación o recién incorporados a la práctica, tampoco manifiestan haber recibido contenidos suficientes o prácticos sobre autismo. En este sentido, las respuestas de los estudiantes del Grado en Educación Infantil que respondieron al cuestionario online coinciden con esta percepción: consideran que la formación recibida sobre atención a la diversidad es muy general y que el TEA no se trata de manera específica ni aplicada al aula.

Por otro lado, la mayoría de los entrevistados también manifestaban una falta de formación específica sobre TEA, tanto en la universidad como en su etapa profesional.

La maestra de Educación Infantil de Santo Domingo de Guzmán menciona:

“Mi formación inicial un cuatro. Y mi formación actual un seis” [M.I-1]

Por otro lado, Sara, la maestra de Educación Infantil y Primaria de Santo Domingo de Guzmán señala:

“No he recibido formación específica sobre TEA, pero si he hecho el curso de atención del alumnado con necesidades educativas especiales que proporciona el CSIF. También he sido monitora con Necesidades Educativas Especiales”. [M.P-1]

La logopeda y maestra de diversidad del centro Padre Claret, señala:

“He realizado formación específica posterior a la universidad. [...]”. [M.D-1]

En cambio, otros como Lara maestra de Infantil del Padre Claret, reconocen haber recibido algunas pinceladas:

“En la universidad tuve una asignatura donde se trató el tema del TEA, aunque fueron pinceladas generales. [...]”. [M.I-2]

Peinado Rodríguez (2024) señala que “la formación en DUA del alumnado del grado de Educación Infantil es limitada, pero la reflexión y el compromiso pueden favorecer la inclusión real y la equidad en el aula” (p. 6).

Estrategias utilizadas y percepción de preparación

En cuanto a las estrategias de aula, la mayoría de los docentes entrevistados reconocen que emplean técnicas de refuerzo positivo, rutinas visuales básicas o adaptaciones metodológicas de forma intuitiva, sin un respaldo formativo sólido. Algunos manifiestan conocer o utilizar herramientas como pictogramas, horarios visuales o apoyos visuales, pero siempre aprendidas “sobre la marcha” o a través de cursos externos voluntarios.

Esther, maestra de Educación Infantil en Santo Domingo de Guzmán, afirma lo siguiente:

“Dentro del aula lo que más efectividad suele tener con este alumnado es la estructuración clara de rutinas y horarios, el uso de apoyos visuales y la anticipación de actividades. También tratamos de ofrecer momentos de calma o espacios tranquilos si el niño lo necesita. En cuanto a metodología, intento que sea lo más manipulativa posible, y adaptada a sus necesidades, aunque reconozco que muchas veces echamos en falta apoyos personales directos. La coordinación con PT y AL es fundamental, aunque no siempre se puede dar dentro del aula”. [M.I-1]

Andrea, maestra de diversidad del centro Padre Claret, explica:

“La intervención es individualizada, ya que cada alumno tiene un nivel muy distinto. Trabajo en sesiones específicas en función de sus necesidades: desde comunicación funcional, trabajo de conducta, hasta metodologías estructuradas como TEACCH y apoyo en integración sensorial. También coordino con otros especialistas y con las familias para asegurar una intervención global”. [M.D-1]

Desde infantil, Sara destaca:

“Adaptaría las actividades para que se ajusten a sus necesidades, sin modificar todo el aula. Usaría apoyos visuales, tiempos de descanso, y si fuera necesario, permitiría que el alumno saliera del aula en algunos momentos para no saturarse. También intentaría que participara en las actividades grupales sin forzar, siempre respetando su ritmo. Si tuviera acceso a materiales específicos o más apoyo personal, podría realizar un trabajo más individualizado”. [M.P-1]

Tanto en centros públicos como concertados, el profesorado coincide en que se sienten inseguros o poco preparados para trabajar con alumnado con TEA, especialmente cuando presentan conductas disruptivas, dificultades graves de comunicación o hipersensibilidad sensorial. Los profesionales especializados (PT, AL, orientación) coinciden

en señalar la necesidad urgente de formación en estrategias específicas de comunicación aumentativa, regulación emocional y gestión del aula diversa.

Existe una percepción generalizada de insuficiencia formativa. El jefe de estudios de Padre Claret afirma:

“[...] Los docentes ordinarios tienen muy poca formación específica. Si tuviera que poner una nota, sería un dos, o incluso un cero en algunos casos. La formación inicial fue y sigue siendo muy deficiente”. [J.E-2]

Por otro lado, Sara, maestra del centro Santo Domingo de Guzmán señala:

“[...] Considero que todos los docentes deberíamos recibir formación específica y práctica sobre cómo trabajar con alumnado con TEA, ya que muchas veces nos encontramos con situaciones que no sabemos muy bien cómo abordar”. [M.P-1]

Simone, jefa de estudios y P.T del centro Santo Domingo de Guzmán, añade:

“[...] Se aprende mucho en el día a día, pero sería necesario complementar eso con una formación más profunda y práctica.”. [J.E-1 y P.T-1]

El tipo de centro y recursos disponibles

Al analizar los resultados por tipo de centro, se detecta que el centro público cuenta con más recursos profesionales especializados, como la presencia habitual de PT, AL y orientadora, lo que facilita la detección, el seguimiento y el acompañamiento del alumnado con necesidades específicas. Sin embargo, también se señala una mayor burocratización y dependencia de los equipos externos de orientación para realizar adaptaciones curriculares o intervenciones específicas.

El Director del centro Padre Claret, señala:

“Uno de los recursos humanos fundamentales es el ATE (Asistente Técnico Educativo). Esta figura apoya al alumnado con TEA en rutinas y autonomía personal, siempre que esa necesidad esté contemplada en el informe psicopedagógico. El problema es

la ratio: un ATE por cada seis alumnos, que puede ser suficiente si los casos son leves, pero es totalmente insuficiente si son casos graves. Hay alumnos que requieren atención constante durante toda la jornada”. [D-2]

En el centro concertado, si bien existe un alto compromiso por parte del profesorado, se percibe una mayor carga individual sobre el tutor/a, con menor presencia estable de especialistas y menos acceso a formación institucional gratuita. Esto pone de relieve la importancia de los recursos y apoyos como variable clave en la formación y actuación docente.

La maestra de Educación Infantil del centro Santo Domingo de Guzmán, indica lo siguiente:

“Sobre todo, tener más personal de apoyo dentro del aula. Disponer de alguien que pueda acompañar al alumno con TEA de forma más individualizada ayudaría mucho a su integración y participación. También sería positivo tener más recursos visuales, materiales adaptados, y momentos de coordinación reales entre todos los profesionales implicados. Por supuesto, también considero clave que se ofrezca formación continua a todo el claustro sobre estrategias inclusivas”. [M.I-1]

Experiencia docente y actitud profesional

Respecto a la experiencia docente, se observa que los docentes con más años en la profesión manifiestan una actitud positiva hacia la inclusión, pero también más inseguridad al enfrentarse a situaciones nuevas relacionadas con el TEA.

Esther, incide en lo siguiente:

“Considero que desde el centro se plantea una buena atención educativa para el alumnado con necesidades específicas, incluido el alumnado con TEA.[...]”. [M.I-1]

En cambio, los docentes más jóvenes, aunque con menos experiencia, muestran una actitud más flexible y predisposición al aprendizaje, aunque también reconocen no sentirse preparados por falta de formación específica.

Lara, maestra de Educación Infantil del centro Padre Claret, afirma lo siguiente:

“Creo que la formación inicial debería profundizar más, no quedarse solo en la teoría. Y en cuanto a formación permanente, deberían ofrecerse más cursos prácticos, con ejemplos reales y estrategias concretas de intervención”. [M.I-2]

En ambos casos, se repite la demanda de formaciones prácticas, con casos reales, estrategias útiles y orientación personalizada, así como la posibilidad de trabajar en red con asociaciones especializadas.

Esther, resalta lo siguiente:

“Sí, desde luego, considero que los docentes necesitamos de al menos unas bases teóricas y prácticas para poder responder dentro del aula”. [M.I-1]

Sara, afirma lo siguiente:

“Sí, sin duda. Considero que todos los docentes deberíamos recibir formación específica y práctica sobre cómo trabajar con alumnado con TEA, ya que muchas veces nos encontramos con situaciones que no sabemos muy bien cómo abordar”. [M.P-1]

Paula, maestra de Primaria del centro Padre Claret, menciona lo siguiente:

“Sí, creo que sería muy necesario tener más formación específica para saber cómo actuar en estos casos, sobre todo cuando son complejos como el que tengo yo”. [M.P-2]

Lara, por su parte, indica lo siguiente:

“Sí, por supuesto. Nunca está de más seguir formándose en este ámbito”. [M.I-1]

Recursos, ratio y tamaño de centro

Durante el análisis de las entrevistas, otro de los factores que más ha influido en la percepción del profesorado respecto a su preparación y capacidad para atender al alumnado con TEA ha sido, sin duda, el contexto estructural de cada centro. La disponibilidad de recursos, el número de alumnos por aula (ratio) y el tamaño del centro educativo son variables que condicionan tanto la organización del trabajo como la implementación de estrategias inclusivas reales.

En el caso del centro público, el profesorado señaló que, aunque cuentan con la presencia de especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL), así como con protocolos de actuación establecidos, la ratio elevada y la falta de espacios específicos para trabajar individualmente dificultan una atención personalizada. Además, el tamaño del centro, con mayor número de unidades y alumnado, implica una carga administrativa y organizativa que muchas veces limita el tiempo disponible para la coordinación entre docentes o la planificación conjunta.

Esther, maestra de Educación Infantil del centro Santo Domingo de Guzmán, señala lo siguiente:

“Para mi personalmente, el principal reto sería la ratio de las aulas. Pues hay 16 alumnos y 1 tutor en 3 años, y 24 alumnos y un tutor en 4 años. Con tantos niños en el aula, resulta muy difícil poder atender adecuadamente a un alumno con autismo, que requiere atención individualizada, seguimiento cercano y adaptación constante. Otro reto importante es la falta de formación específica, que a veces genera inseguridad a la hora de intervenir de forma adecuada”. [M.I-1]

Por otro lado, en el centro concertado, los equipos entrevistados destacaron que, aunque el acceso a recursos públicos es más limitado, la ratio es considerablemente menor y eso les permite dedicar más atención directa al alumnado. Asimismo, la estructura del centro, al ser más pequeña, favorece una mayor cercanía entre profesionales y una comunicación interna más fluida, lo que repercute positivamente en la respuesta educativa que se ofrece.

El jefe de estudios del centro Padre Claret, afirma lo siguiente:

“Sí, actualmente tenemos alumnado con TEA escolarizado. De hecho, por norma, se permite un máximo de dos alumnos ACNEAE por grupo, incluyendo los TEA, y eso lo gestionamos muy cuidadosamente. En total, hay en torno a 10 alumnos con TEA en el centro”. [J.E-2]

5.6. CONCLUSIONES

A partir del análisis de los datos obtenidos en esta investigación, puede concluirse que la atención educativa al alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) sigue suponiendo un reto importante para el profesorado de Educación Infantil, especialmente en lo que respecta a su formación y preparación profesional.

Uno de los aspectos más repetidos por los docentes entrevistados es la falta de formación específica recibida durante su etapa universitaria, especialmente en lo que se refiere a herramientas, estrategias y recursos prácticos para intervenir en el aula con alumnado con TEA. Esta percepción también ha sido confirmada por los estudiantes del Grado en Educación Infantil que participaron en el cuestionario online, quienes señalaron que los contenidos relacionados con la diversidad son tratados de forma general y teórica, sin profundizar en casos concretos como el autismo.

Asimismo, los docentes en ejercicio coinciden en que las dificultades que se presentan con el alumnado con TEA son mayores que con otros perfiles de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, como pueden ser los que presentan dificultades específicas de aprendizaje (DEA). Estas dificultades suelen estar relacionadas con la comunicación, la gestión del comportamiento, la rigidez cognitiva o la necesidad de apoyos visuales y de estructuración, lo que requiere una formación mucho más especializada.

También se ha observado que, aunque muchos docentes muestran una actitud abierta hacia la inclusión y una alta implicación personal, la mayoría ha tenido que formarse por su cuenta, mediante cursos voluntarios, recursos online o colaboración con asociaciones especializadas. Esto refleja una responsabilidad formativa delegada en el interés individual, en lugar de ser un compromiso estructural del sistema educativo.

Por otra parte, se constata que el tipo de centro y los recursos disponibles influyen en la percepción de preparación del profesorado. En el centro público analizado, la existencia

de equipos de orientación y especialistas facilita el acompañamiento, mientras que en el centro concertado se percibe una mayor sobrecarga en el tutor o tutora, que a menudo se enfrenta solo/a a la tarea de atender la diversidad.

En definitiva, esta investigación permite extraer las siguientes conclusiones clave:

- La formación docente sigue siendo una asignatura pendiente para lograr una inclusión real del alumnado con TEA en las aulas de Educación Infantil.
- Es imprescindible reforzar tanto la formación inicial como la formación continua del profesorado, incorporando contenidos específicos y aplicados sobre TEA.
- El profesorado demanda formación práctica, accesible, colaborativa y contextualizada, que les proporcione estrategias útiles y aplicables a su realidad diaria en el aula.
- Las administraciones educativas y los centros escolares deben asumir un papel más activo en el diseño y promoción de planes de formación actualizados y eficaces, que no recaigan únicamente en la voluntad individual del docente.
- La voz del profesorado debe tenerse en cuenta en el diseño de propuestas formativas, ya que son quienes conocen de primera mano las necesidades reales del aula y las carencias existentes en la formación recibida.

Asimismo, sería conveniente que las futuras propuestas formativas se centraran en aspectos concretos como el conocimiento profundo del Trastorno del Espectro Autista (TEA), la detección temprana de señales de alerta, el diseño de adaptaciones curriculares individualizadas, el uso de apoyos visuales y estructurados (como TEACCH o SAAC), la gestión emocional y sensorial en el aula, así como el fomento de habilidades sociales y comunicativas del alumnado con TEA. Además, estas formaciones deberían promover un enfoque práctico, reflexivo y basado en evidencias, incorporando experiencias reales de aula, trabajo colaborativo y acompañamiento profesional.

Por último, una escuela inclusiva no puede construirse sin un profesorado formado, acompañado y comprometido, capaz de responder a la diversidad desde la empatía, el conocimiento y los recursos adecuados.

Estas conclusiones se alinean con investigaciones como la de González y Martínez (2023), quienes señalan que “la formación docente sigue sin responder adecuadamente a la

realidad de las aulas inclusivas, especialmente en lo referido al alumnado con trastornos del espectro autista” (P.99), y con informes de Autismo España (2022), que destacan la necesidad urgente de mejorar la capacitación del profesorado para garantizar una atención educativa de calidad e igualitaria.

5.7. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Si bien este estudio ofrece una aproximación valiosa a la percepción del profesorado en activo y de los futuros docentes sobre su formación en relación con el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), presenta algunas limitaciones que deben ser tenidas en cuenta.

En primer lugar, el tamaño de la muestra es reducido, lo que implica que los resultados obtenidos no pueden considerarse representativos del conjunto del profesorado ni permiten realizar generalizaciones amplias. Las entrevistas se centraron en dos centros educativos concretos y en un número limitado de participantes, lo cual restringe la diversidad de contextos, experiencias y realidades abordadas.

Asimismo, se presentaron dificultades para acceder a determinados perfiles profesionales (como orientadores o especialistas externos), y la disponibilidad horaria de los entrevistados también condicionó la profundidad de algunas respuestas. La falta de participación de otras etapas educativas, como Secundaria, y de otros tipos de centros (como centros específicos o rurales), limita también la visión global del fenómeno.

Por todo ello, se considera necesario ampliar el estudio en futuras investigaciones, incorporando una muestra más amplia, que incluya docentes de distintas etapas educativas, profesionales de apoyo externo, y centros de distintas comunidades autónomas. De esta forma, sería posible obtener un panorama más completo y profundo sobre la formación del profesorado en relación con el alumnado con TEA y los retos actuales de la inclusión educativa.

Además, se tuvo en cuenta el perfil del entrevistado/a (tutor/a, equipo directivo, especialista), el tipo de centro (público o concertado), la experiencia docente acumulada y la formación inicial recibida, así como los recursos disponibles en cada contexto educativo.

6. CONSIDERACIONES FINALES

La realización de este Trabajo Fin de Grado me ha supuesto una gran experiencia realmente enriquecedora tanto a nivel personal como profesional. A lo largo del proceso, he podido acercarme de forma real y directa a una de las problemáticas más relevantes del sistema educativo actual: la atención educativa del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y la preparación que tiene, o que debería tener, el profesorado para garantizar una respuesta adecuada, inclusiva y de calidad.

Este trabajo final de grado me ha permitido desarrollar competencias clave que han estado presentes durante el Grado en Educación Infantil, como la capacidad de análisis crítico, el compromiso ético y social, la reflexión sobre la práctica educativa y la importancia del trabajo colaborativo. También he afianzado habilidades investigadoras: desde la búsqueda y selección rigurosa de fuentes académicas, hasta el diseño de entrevistas, recogida de datos y análisis cualitativo. Todo ello ha enriquecido mi perfil académico y por supuesto personal y profesional, como futura docente.

En el camino me he encontrado con algunas dificultades, pues no ha sido fácil acceder a los centros, organizar las entrevistas con distintos perfiles profesionales, o compatibilizar el desarrollo del trabajo con otras responsabilidades académicas y personales. Además, dependía del tiempo y disposición de otras personas, lo cual implicaba cierta incertidumbre y flexibilidad constante. Sin embargo, estas dificultades también me han ayudado a desarrollar la paciencia, la empatía y la capacidad de adaptación: cualidades que son fundamentales para cualquier maestro o maestra.

Una de las principales conclusiones que extraigo de este proceso es que, a pesar de los avances normativos en materia de inclusión, sigue existiendo una gran distancia entre lo que se promueve en el papel y lo que realmente sucede dentro de las aulas. Lo he mencionado varias veces a lo largo del trabajo, pero quiero volver a recalcar que la formación docente específica sobre TEA sigue siendo insuficiente, y muchas veces recae en la voluntad individual de los maestros/as el hecho de buscar por su cuenta recursos, estrategias o información que sea útil. Esto genera desigualdades entre centros, entre docentes e incluso entre alumnos, ya que no todos reciben el mismo nivel de apoyo.

Por otro lado, he podido comprobar que el profesorado a pesar de tener buena disposición, sensibilidad y compromiso, carece en muchos casos de herramientas prácticas

que le permitan atender con seguridad y eficacia a este tipo de alumnado. Esto refuerza la importancia de diseñar planes de formación, tanto iniciales como permanentes, que estén centrados en la realidad del aula y que incorporen la voz del profesorado como base para construir propuestas verdaderamente útiles.

Como líneas de mejora y futuras investigaciones, considero fundamental revisar la oferta formativa de las universidades y de los centros de formación del profesorado, incorporando módulos específicos y obligatorios?? sobre atención al alumnado con TEA. También sería interesante desarrollar investigaciones comparativas entre distintas comunidades autónomas para valorar el impacto que tienen las políticas de inclusión según el contexto educativo. Asimismo, sería necesario estudiar con más profundidad el papel que juegan las asociaciones especializadas en la formación docente, y cómo puede ampliarse su colaboración con los centros escolares.

Finalmente, reconozco que este trabajo me ha cambiado la mirada. Me ha permitido comprender mejor la complejidad del TEA, valorar la importancia de la detección temprana y de los apoyos ajustados, y sobre todo, me ha hecho más consciente del rol tan importante que tenemos los docentes en la vida de nuestros alumnos. Como futura maestra de Educación Infantil, me llevo no solo conocimientos teóricos, sino una motivación profunda por seguir formándome, por seguir escuchando y por seguir luchando por una escuela realmente inclusiva donde todos y todas tengan su lugar.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFOE Formación. (2025, mayo). *Apoyo educativo al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE): Trastorno del espectro autista (TEA)*. <https://goo.su/eZ9rxqs>
- American Academy of Pediatrics. (2006). *Identificación temprana del trastorno del espectro autista en niños* [Policy statement]. *Pediatrics*, 118(1), 405–420. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-1230>
- Amigos. (2021). *Guía de necesidades especiales para niños con autismo*. <https://goo.su/R3fEaR>
- Autism Speaks. (s.f.). *¿Qué es el autismo?* <https://www.autismspeaks.org/que-es-el-autismo>
- Busquets, L., Miralbell, J., Muñoz, P., Muriel, N., Español, N., Viloca, L., & Mestres, M. (2018). *Detección precoz del Trastorno del Espectro Autista durante el primer año de vida en la consulta pediátrica*. *Pediatría Integral*, 22(2), 105.e1–105.e6. <https://goo.su/Fnvu2z3>
- Confederación Autismo España. (2022). *Reunión con el Secretario de Estado de Educación*. https://autismo.org.es/actualidad/noticias/reunion_secretario_estado_educacion/
- Confederación Autismo España. (2022, 5 de octubre). *El 75 % de los docentes que han recibido formación sobre autismo han tenido que financiársela*. <https://autismo.org.es/actualidad/noticias/el-75>
- Cascón Lifona, P. (2017). *Propuesta de intervención de Educación física en el primer ciclo de Educación Infantil* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. UvaDOC. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/24107/TFG-B.981.pdf?sequence=1>
- Constitución Española, 29 de diciembre de 1978. *Boletín Oficial del Estado*, 311, 29 de diciembre de 1978. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1))
- Cordobés Herrera, P. (2016). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad desde un punto de vista inclusivo* [Proyecto de Investigación, Universidad de La Laguna]. RIULL. <https://goo.su/GRYB>
- Cosío Zubiría, A. (2019). *Necesidad de información y formación acerca del Trastorno del Espectro Autista* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Zaragoza]. ZAGUAN. <https://core.ac.uk/download/pdf/289997696.pdf>

- Escobar Solano, M. A., Caravaca Cantabella, M., Herrero Navarro, J. M., & Verdejo Bolonio, M. D. (2010). Necesidades educativas especiales del alumnado con trastornos del espectro autista (Hecho Educativo n.º 19). Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia. <https://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/hecho-19.pdf>
- España. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, 17158–17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Federación Autismo Castilla y León. (2024). *Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo* (4.ª ed.). <https://goo.su/iQk5G>
- Francisco Tortosa, Nicolás. (s.f). *Intervención educativa en el alumnado con trastornos del espectro autista*. Consejo General de la Psicología de España. <https://www.psie.cop.es/uploads/murcia/Intervenci%C3%B3n%20TEA.pdf>
- García Lázaro, A. (2023). *Pensamiento crítico y ético en el uso de los medios en Educación Física* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. UvaDOC. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/60563/TFG-B.%202046.pdf?sequence=1>
- Gobierno de Canarias. (s.f.). *Trastorno del Espectro del Autismo – TEA*. <https://goo.su/GFBmps>
- Gobierno Vasco. (2019). *Plan Marco de Escuela Inclusiva 2019–2022*. <https://goo.su/CWrEL>
- Jefatura del Estado. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)*. Boletín Oficial del Estado, 340, 122868–122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Junta de Castilla y León. Consejería de Educación. (2010). *Orden EDU/1152/2010, de 20 de agosto, por la que se regula la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de la Comunidad de Castilla y León*. Boletín Oficial de Castilla y León, 171. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2010/09/03/pdf/BOCYL-D-03092010-8.pdf>
- Junta de Castilla y León. Consejería de Educación. (2017). *Plan marco de atención educativa a la diversidad 2017–2022*. <https://www.educa.jcyl.es/es/planmarco>

- Junta de Castilla y León. Gerencia de Servicios Sociales. (2019). *Plan de acción para personas con trastorno del espectro del autismo (TEA) en Castilla y León 2019–2023*. <https://serviciosociales.jcyl.es/web/es/autismo/plan-autismo.html>
- Larraceleta González, A., Castejón Fernández, L., Iglesias García, M. T., & Núñez Pérez, J. C. (2022). *Un estudio de las necesidades de formación del profesorado en las prácticas basadas en evidencias científicas en el ámbito del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo*. *Siglo Cero*, 53(2), 125–144. <https://www.researchgate.net/publication/361317666>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Livekid. (2024, 15 de febrero). *Habilidades socioemocionales en la infancia: claves para trabajarlas desde el aula*. <https://livekid.com/es/blog/habilidades-socioemocionales-en-infancia/>
- Morillo Casas, E. (2018). *Trastorno del espectro autista: análisis de un caso y propuesta de intervención* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio UVA. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/32271/TFG-G3090.pdf?sequence=1>
- National Institute for Health and Care Excellence. (2012). *Autism spectrum disorder in under 19s: Recognition, referral and diagnosis* (Clinical guideline CG128). <https://www.nice.org.uk/guidance/cg128>
- Peinado Rodríguez, M. (2024). *El profesorado en formación ante la neurodiversidad: análisis del contexto DUA, compromiso y proyección de futuro*. *Educación XX1*, 27(1), 57–75. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31872>
- Pediatría Integral. (2018). *Síntomas y señales del autismo en la infancia temprana*. <https://goo.su/j5gq1>
- Sánchez-Blanchart, J., Sánchez Oliva, A., Pastor Vicedo, J. C., & Martínez Martínez, J. (2022). *La formación docente ante el trastorno del espectro autista*. *Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 8(2), 59–66. <https://revistas.um.es/sportk/article/download/401121/273151/1343891>

- Sánchez Fernandez, C. (2023). *Modelos de intervención en el aula de E.I. para niños y niñas con TEA: Avances en la detección precoz, diagnóstico e intervención de los trastornos del espectro autista* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Oviedo]. RUO. <https://goo.su/s4w4S>
- Solucionarios.eu. (s.f.). *Necesidades educativas especiales en la etapa de educación infantil: Cómo apoyar a todos los niños de forma inclusiva*. <https://goo.su/kue7vbn>
- Universidad Católica de Ávila. (2019). *Guía docente del Grado en Educación Infantil: Atención al alumno con Necesidades Educativas Especiales* [Guía docente, Universidad Católica de Ávila]. <https://www.ucavila.es/downloads/GuiasDocentes/CursoActual/Presencial/20105GI.pdf>
- Universidad de Valladolid. (s.f.). *Competencias del Grado en Educación Infantil*. <https://goo.su/XeKmseO>
- Universidad de Valladolid. (s.f.). *Plan de atención a la diversidad*. <https://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad/plan-atencion-diversidad>

8. ANEXOS

PREGUNTAS DE LAS ENTREVISTAS Y DEL CUESTIONARIO **CENTRO CONCERTADO: Santo Domingo de Guzmán**

1. Maestras de Educación Infantil y de Educación Primaria

1. ¿Cuál es tu nombre?
2. ¿Cuál es tu función actual en el centro educativo? ¿En qué nivel educativo (curso) trabajas actualmente?
3. ¿Cuántos años de experiencia docente tienes?
4. ¿Has trabajado alguna vez con un alumno/a con diagnóstico de TEA?
5. ¿Tienes actualmente en el aula algún alumno con TEA?
6. ¿Has recibido formación para atender a este tipo de alumnado?
7. ¿Dónde o cómo adquiriste esa formación?
8. ¿Crees que deberías recibir más formación al respecto?
9. Valora del 0 al 10 la formación inicial que recibiste en la universidad para atender a este tipo de alumnado. ¿Y tú formación actual?
10. ¿Cómo se plantea desde el centro la atención educativa al alumnado con TEA? ¿Hay un protocolo específico? ¿Cómo se organizan los apoyos?
11. ¿Cómo planteas en tu aula la atención educativa a este alumnado? ¿Qué metodologías utilizas, qué recursos materiales, personales...?
12. ¿Conoces el modelo TEACCH? ¿Lo has utilizado?
13. ¿Cómo se canaliza la relación centro-familia en lo que respecta a este alumnado?
14. ¿Existe algún contacto con asociaciones externas relacionadas con el TEA?
15. ¿Qué retos encuentras más difíciles al trabajar con un alumno con autismo?
16. ¿Qué mejoras propondrías para una atención más inclusiva hacia este colectivo?
17. ¿Qué demandas formativas, tanto en formación inicial como permanente, enunciarías para atender eficazmente a este tipo de alumnado? ¿Te gustaría que el centro impulsara proyectos o formación sobre autismo?
18. Finalmente, ¿qué consejos me darías, como futura maestra, para poder atender a las necesidades educativas de este alumnado?

3. Jefa de Estudios y PT

- Preguntas específicas de PT:

1. ¿Cuál es tu nombre?
2. ¿Cuál es tu rol específico dentro del centro?
3. ¿Qué formación específica has recibido sobre autismo?

4. ¿Te gustaría recibir más?
5. ¿Atendéis actualmente a alumnado con TEA?
6. ¿Cuántos alumnos con autismo atiendes este curso?
7. ¿Cuál es el tipo de intervención que realizas habitualmente?
8. ¿El centro dispone de recursos adecuados para atender las necesidades del alumnado TEA? ¿El centro facilita materiales adecuados para intervenir?
9. ¿Qué estrategias consideras más eficaces?
10. ¿Se implican activamente los tutores en la atención al TEA?
11. ¿Participas en la elaboración de las ACI?
12. ¿Utilizas herramientas como PECS, TEACCH o ABA?
13. ¿Cómo es la relación con las familias? ¿Y la relación con las familias del alumnado con TEA?
14. ¿Has trabajado con asociaciones externas?
15. ¿Qué recomendarías a un/a futuro/a maestro/a que se enfrentará a esta realidad?
16. ¿Cuál es tu valoración sobre el proceso de inclusión educativa en centros ordinarios del alumnado TEA?

• Preguntas específicas como Jefa de Estudios:

1. ¿Podría decirme su nombre y cargo actual en el centro?
2. ¿Desde cuándo ocupa su cargo actual?
3. ¿Se ha escolarizado o se escolariza actualmente alumnado con TEA en este centro?
4. ¿Cómo valora la inclusión educativa en el centro educativo?
5. ¿Considera que el profesorado de su centro está preparado para atender adecuadamente al alumnado con TEA?
6. ¿El centro ha ofrecido o promovido formación específica sobre TEA u otras necesidades educativas especiales?
7. ¿Ha detectado que el profesorado demanda formación en este ámbito? ¿En qué aspectos concretos?
8. ¿Cree que existe suficiente oferta formativa sobre TEA en la administración educativa?
9. ¿Qué recursos específicos (humanos o materiales) se ponen a disposición del profesorado para atender al alumnado con TEA?
10. ¿Cuáles cree que son los principales retos a los que se enfrenta el profesorado a la hora de atender a un alumno con TEA?
11. ¿Qué cambios o mejoras propondría usted para reforzar la preparación docente en este ámbito?
12. ¿Considera que la formación inicial sobre el TEA (en los grados universitarios) es suficiente o se queda escasa?

13. ¿Qué importancia le da usted, como jefa de estudios, al trabajo en red con otros centros o instituciones especializadas en TEA?
14. Finalmente, ¿le gustaría añadir alguna reflexión personal sobre cómo mejorar la atención educativa al alumnado con TEA?

4. Directores de centro y jefes de estudio

(preguntas idénticas a las realizadas a la Jefa de Estudios en su entrevista como directiva)

CENTRO PÚBLICO: Padre Claret

1. PT, AL y Logopeda (Andrea)

1. ¿Cuál es tu nombre?
2. ¿Cuál es tu rol específico dentro del centro?
3. ¿Qué formación específica has recibido sobre autismo?
4. ¿Te gustaría recibir más?
5. ¿Atendéis actualmente a alumnado con TEA?
6. ¿Cuál es el tipo de intervención que realizas habitualmente?
7. ¿El centro dispone de recursos adecuados para atender las necesidades del alumnado TEA? ¿El centro facilita materiales adecuados para intervenir?
8. ¿Qué estrategias consideras más eficaces?
9. ¿Se implican activamente los tutores en la atención al TEA?
10. ¿Participas en la elaboración de las ACI?
11. ¿Cómo se organizan los apoyos?
12. ¿Utilizas herramientas como PECS, TEACCH o ABA?
13. ¿Hay contacto regular con las familias?
14. ¿Has trabajado con asociaciones externas?
15. ¿Qué recomendarías a un/a futuro/a maestro/a que se enfrentará a esta realidad?
16. ¿Cuál es tu valoración sobre el proceso de inclusión educativa en centros ordinarios del alumnado TEA?

Preguntas del cuestionario online para estudiantes de Magisterio

1. ¿En qué curso estás actualmente?
2. ¿Dónde has escuchado por primera vez el término TEA (Trastorno del Espectro Autista)?
3. ¿Cómo evaluarías actualmente tu conocimiento sobre el Trastorno del Espectro Autista?
4. ¿Has tenido alguna asignatura sobre diversidad durante tu carrera?

5. ¿Has tenido alguna asignatura específica sobre TEA en tu carrera?
6. ¿Has realizado alguna formación externa sobre TEA? En el caso de que sí, indica de qué tipo.
7. Con los conocimientos adquiridos durante tu carrera, ¿te sientes preparado/a para atender a un alumno con TEA en el aula ordinaria?
8. ¿Has tenido contacto directo con alguna persona con TEA?
9. ¿Consideras que es importante la detección temprana del TEA? En el caso de que sí lo sea, indica por qué.
10. ¿Serías capaz de detectar signos de alerta de TEA en un aula?
11. ¿Crees que el profesorado está suficientemente formado para atender a alumnos con TEA?
12. ¿Te gustaría recibir más formación específica sobre TEA?