



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

ANÁLISIS DE UN AULA INCLUSIVA. Propuesta de mejora

TRABAJO FIN DE GRADO
EN EDUCACIÓN INFANTIL

AUTOR/A: María Azpeleta Blanco

TUTOR/A: María Jiménez Ruiz

Palencia, Julio 2019

RESUMEN:

Este Trabajo de Fin de Grado contempla la educación inclusiva como un mecanismo para garantizar la igualdad de oportunidades y la no discriminación de las personas con discapacidad.

El trabajo comienza con una introducción, en la cual se contempla la educación inclusiva para la integración del alumnado con discapacidades en los centros ordinarios. También se introduce la herramienta a utilizar, para el estudio en un aula ordinaria con un alumno con TEA, es la escala ACOGE.

Se intenta la adquisición de competencias específicas, recogidas en la Orden ECI/3854/2007 del 27 de diciembre, que regula el título de maestro en educación infantil.

El Trabajo de Fin de Grado intenta analizar el grado de inclusión educativa existente en un aula con un alumno con Trastorno del Espectro Autista y establecer un plan de mejora del proceso inclusivo.

Desde un punto de vista teórico, se contempla el Trastorno del Espectro Autista (TEA), haciendo una referencia histórica al nacimiento del término “autismo”, hasta su actual clasificación por la Asociación Americana de Psiquiatría en su manual publicado en 2018, DSM 5.

Se analizan también una serie de leyes que han ido regulando la inclusión educativa para el alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Se va analizando la evolución de las aulas inclusivas a través del tiempo hasta el momento actual.

Por último, mediante la utilización de la Escala ACOGE, se analizarán los resultados del nivel de inclusión del aula donde está escolarizado el alumno con TEA, y a partir de éstos, se realizarán una serie de propuestas de mejora.

Se concluye el trabajo, realizando una valoración personal de la profesión de maestra y la idea de lo que se pretende conseguir con el ejercicio de la profesión

PALABRAS CLAVE: Trastorno del Espectro Autista, Inclusión educativa, aula ordinaria, Escala ACOGE,

ABSTRAC:

This degree project includes inclusive education as a mechanism to guarantee equal opportunities and non-discrimination of people with disabilities.

The work begins with an introduction in the cell inclusive education is contemplated for the integration of children with disabilities in ordinary centers. The tool to be used is also introduced, for the study in an ordinary classroom with a TEA student, it is the ACOGE scale.

The acquisition of specific competences included in order ECI/3854/2007 of December 27, which regulates the title of teacher in infant education.

The end-of-grade work tries to analyze the degree of educational inclusion existing in the classroom with a student with autism spectrum disorder and establish a plan to improve the inclusive process.

From a theoretical point of view, the autistic spectrum disorder is contemplated, making historical redemption at the birth of the term "autism" until its current classification by the American Psychiatric Association in its Manual published in 2018 DSM5.

We also analyze a series of laws that have been regulating educational inclusion for children with special educational needs (SEN). The evolution of inclusive classrooms is analyzed through time to the present.

Finally, through the use of the ACOGE scale, the results of the inclusion level of the classroom where the student with ASD is enrolled will be analyzed, and from these, a series of improvement proposals will be made.

The work is concluded, making a personal assessment of the teacher profession and of what is intended to achieve with the exercise of the profession.

KEY WORDS: Autism Spectrum Disorder, educational inclusion, ordinary classroom, Scale ACOGE

ÍNDICE:

1. INTRODUCCIÓN	5
2. COMPETENCIAS	6
3. OBJETIVOS	8
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	8
4.1 <i>TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA</i>	<i>8</i>
4.1.1 <i>Historia</i>	<i>9</i>
4.1.2 <i>Trastorno del Espectro Autista en el DSM-V</i>	<i>11</i>
4.1.3 <i>Características del Trastorno del Espectro Autista en la infancia.....</i>	<i>13</i>
4.2 <i>INCLUSIÓN EDUCATIVA.....</i>	<i>15</i>
4.2.1 <i>Aulas inclusivas</i>	<i>19</i>
4.2.2 <i>Inclusión de alumnado con TEA.....</i>	<i>23</i>
5 PRESENTACIÓN DEL CASO DE ESTUDIO, ESCALA ACOGE, SU DESARROLLO Y RESULTADOS OBTENIDOS	26
5.1. <i>CONTEXTO DEL SUJETO.....</i>	<i>26</i>
5.1.1. <i>Características del alumno</i>	<i>26</i>
5.1.2. <i>Características de la asociación</i>	<i>27</i>
5.1.3. <i>Características del centro ordinario</i>	<i>27</i>
5.2. <i>ESCALA ACOGE</i>	<i>29</i>
5.2.1. <i>Escala y sujeto.....</i>	<i>30</i>
5.2.2. <i>Resultados obtenidos.....</i>	<i>30</i>
5.2.3. <i>Propuesta de mejora</i>	<i>36</i>
6. CONCLUSIONES.....	40
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	43
8. ANEXOS	46

1. Introducción

La educación inclusiva ha experimentado un progreso a partir de la promulgación del “Real Decreto de la Ordenación de la Educación Especial en 1985”, desde ese momento se empieza a plantear la integración del alumnado con discapacidad en centros ordinarios. La actual normativa, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), tiene por objeto promover el máximo desarrollo personal y profesional de las personas. Se trata de integrar en el sistema ordinario a los alumnos que tengan algún tipo de necesidad educativa.

La innovación es un acto que incita a cambiar a medida que se transforma la sociedad con el fin de mejorar la realidad, además es un facilitador para seguir una sociedad activa. Para ello, lo primero que debe hacer el docente es preguntarse lo que ocurre en su aula y la respuesta se debe obtener científicamente, investigando y divulgando los resultados más significativos.

Ante esta situación de cambio, se deben formar docentes competentes para dar respuesta a las exigencias socioculturales del momento, estas exigencias deben estar orientadas hacia la colaboración de una mejora de la realidad en los centros educativos. Por tanto, el planteamiento que debemos hacernos es: ¿Qué estrategias debemos usar para reflexionar sobre la situación de cada aula?

Con este Trabajo de Fin de Grado, nos proponemos hacer un análisis del grado de inclusión que hay en un aula ordinaria, en la que se incluye un niño con TEA a través de la escala ACOGE (Jiménez, 2016). Dicha escala la podemos definir como una de las herramientas que sirven para evaluar la inclusión y de paso obtenemos también una mayor información sobre la importancia de este tema para el docente, para poder ser reflexivo con la realidad y mejorar a través de una propuesta didáctica.

Las razones que han llevado a realizar este trabajo sobre la inclusión educativa y el autismo, han sido sustentadas en la experiencia mantenida durante más de un año con la asociación “Autismo Palencia”. Trabajando de una forma intensiva en dicha asociación se ha llegado a mantener una relación especial con todos los estudiantes, viendo las necesidades que tienen de una mayor ayuda no solo a nivel individual, sino a nivel grupal, pudiendo obtener ésta ayuda a través de la inclusión; llegando así a unas mejores metas de igualdad para ellos y de mayor inclusión en el aula ordinaria. Manteniendo así el principio de igualdad sostenido en nuestra sociedad democrática, el cual propugna “la igualdad de trato de las personas, de manera que ante situaciones iguales se otorgue el mismo trato y en situaciones desiguales se favorezca un trato distinto a las personas”.

Agradeciendo, la participación activa de la familia del alumno escogido, así como la colaboración de su tutora, se ha podido realizar este trabajo, el cual tiene como objetivo mejorarla inclusión, no solo del niño objeto de estudio, sino que pueda hacerse extensible a todos el alumnado, intentando conseguir una mayor sensibilización en el resto del personal docente y con ello llegar a una inclusión que abarque a toda la sociedad.

La herramienta básica que hemos utilizado para la realización de este trabajo, ha sido la Escala ACOGE (Jiménez, 2016). A partir de los resultados obtenidos en la Escala, cumplimentada por la tutora, realizaremos un análisis que nos permitirá seleccionar aquellos ítems más significativos, para guiar un proceso de mejora de la inclusión educativa del aula objeto de estudio a la que acude el alumno con TEA.

2. Competencias

La elaboración de este Trabajo de Fin de Grado favorece la adquisición de alguna de las competencias generales del título de estudios superiores que se recogen en el Real Decreto 861/2010, de 2 de Julio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias y las competencias específicas, aparecen en la ORDEN ECI/3854/2007 de 27 de diciembre que regula el título de maestro en educación infantil.

Seguidamente, se detallan las que más se relacionan con este TFG:

COMPETENCIAS DEL TÍTULO	RELACIÓN CON EL TFG
1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.	Se concreta cuando se usa una terminología específica de la educación especial al explicar la información sobre el Trastorno del Espectro Autista y la inclusión.
2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional	Se lleva a cabo a través de la planificación de la propuesta didáctica al analizar los

y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación	resultados de la herramienta escogida.
3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.	Se refleja al interpretar los datos recogidos por la escala utilizada que permiten reflexionar sobre la realidad en el aula.
4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.	Se desarrolla en la defensa ante el tribunal evaluador del TFG al utilizar diferentes habilidades comunicativas
5. Ser capaces de colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social	Se manifiesta en las entrevistas realizadas tanto a la familia, como al colegio y a la asociación
6. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que un centro puede ofrecer	Se lleva a cabo al hacer unas sugerencias para mejorar la inclusión en el aula pero también se puede organizar para que sea para todo el centro. Todo a través de la escala ACOGE
7. Conocer los desarrollos de psicología evolutiva de la infancia en los periodos 0-3 y 3-6 años	Se refleja sobre todo a la hora de organizar las características evolutivas y encontrar diferencias en alumnado con TEA
8. Capacidad para participar en los órganos de coordinación docente y toma de decisiones en los centros	Se concreta cuando se hace el plan de mejora en el TFG para que todo el profesorado se coordine y trabajen todos de la misma manera, por lo menos con el alumno con TEA
9. Adquirir recursos para favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades	Se desarrolla cuando el principal recurso para la integración del alumno con TEA ha sido la escala ACOGE para saber la realidad del aula

10. Promover en el alumnado aprendizajes relacionados con la no discriminación y la igualdad de oportunidades. Fomentar el análisis de los contextos escolares en materia de accesibilidad	Se manifiesta cuando se ha analizado un contexto escolar concreto y se ha dado facilidades para una mayor integración del alumno

3. Objetivos

Nos planteamos como objetivo general facilitar al docente de un aula de educación infantil en la que está escolarizado un alumno con TEA, una herramienta que le permita analizar el grado de inclusión educativa existente en su aula, para establecer, a partir de los resultados obtenidos, un plan de mejora del proceso inclusivo iniciado por la maestra. Para ello, nos proponemos una serie de objetivos específicos que detallamos a continuación:

- Profundizar en la inclusión educativa como derecho de todo el alumnado.
- Analizar las necesidades del alumno con TEA en el proceso de inclusión educativa.
- Conocer la utilidad que tienen las herramientas de evaluación, como base en los procesos de mejora de la calidad educativa.
- Facilitar al profesorado propuestas de intervención directamente relacionadas con su contexto.

4. Fundamentación teórica

4.1 Trastorno del Espectro Autista

El Trastorno del Espectro Autista, en los últimos años, ha habido un aumento de los casos detectados y diagnosticados. Los estudios apuntan a diversas causas para la detección y mayor precisión de los procedimientos de diagnósticos, entre ellas: mayor conocimiento y formación de los profesionales o incluso apunta a un aumento real del trastorno. Se manejan cifras en Europa que indican que hay un caso de TEA por cada cien nacimientos. (Autismo España, 2018)

Según la psicóloga Crespo Cuadrado “Una de las alteraciones más graves del desarrollo durante la primera infancia que constituye uno de los problemas más serios desde el punto de vista personal, familiar y social es el autismo”. (Crespo, 2001, p. 89)

Siendo la medicina y la psicología las dos ciencias principalmente encargadas de investigar este trastorno. En la actualidad la educación, también ha entrado a formar parte de dicha investigación, pues es una parte imprescindible para el tratamiento de las personas con TEA. Parafraseando a la autora Crespo (2001), se pasa de una atención casi exclusivamente clínica a imponer la educación como principal recurso para el tratamiento del autismo.

4.1.1. Historia

Quizás la primera referencia escrita conocida corresponde al siglo XVI. Johannes Mathesius (1504-1565), cronista del monje alemán Martín Lutero (1483-1546), relató la historia de un muchacho de 12 años, que hoy consideraríamos severamente autista, al que describe como “una masa de carne implantada en un espíritu sin alma”. (Artigas, 2012; Castellano García, 2017)

El término fue utilizado por primera vez en el año 1911 por el psiquiatra suizo Paul Eugen Bleuler; el mismo lo describe, como uno de los síntomas más característicos de la esquizofrenia, así habla de pérdida del contacto con la realidad, exclusión de la vida social, cerrarse en sí mismo...

Como suele ser habitual en este tipo de términos médicos, la palabra Autismo, deriva del griego clásico “Autos”, significa uno mismo; “Ismos” hace referencia al modo de estar. Este término, que significa “encerrarse en sí mismo” como es lógico ha ido perdiendo este significado en la actualidad.

El término actual se debe al médico psiquiatra infantil Leo Kanner, hombre muy sensibilizado con el maltrato infantil y con personas con discapacidad. Tras la aparición en 1943 del que se puede distinguir como el artículo fundacional del autismo actual: “Autistic disturbances of affective contact” denominó este trastorno como “autismo infantil precoz”, el cual lo definía con los siguientes síntomas: aislamiento profundo, deseo obsesivo de preservar la identidad, relación intensa con objetos, conservación de una fisionomía inteligente y pensativa y una alteración en la comunicación verbal, manifestada por un mutismo o un tipo de lenguaje desprovisto de intención comunicativa.

En 1951, Kanner destaca que el núcleo básico de un autista, es su obsesión por mantener la identidad de vivir en un mundo estático en el cual no se aceptan los cambios.

Es ya en 1952, cuando se confirma en Europa la existencia del síndrome, tras la publicación de los trabajos de van Krevelen en Holanda y de Stern en Francia. (Artigas, 2012)

En 1944, Hans Asperger (médico pediatra) incluyó nuevas características a las primeramente descritas por Kanner. Aun no existiendo, relación ni conocimiento de los estudios de Kanner y viceversa, éstas fueron catalogadas como un síndrome relacionado con el autismo, *Síndrome de Asperger*, ya que había diferencias entre las dos investigaciones. Asperger solía llamarles “pequeños profesores” (kleine professoren) para referirse a ellos, destacando su capacidad para hablar de sus temas favoritos de modo sorprendentemente detallístico y preciso. Sorprende a muchos profesionales hoy en día cómo Asperger, defendió que los estudiantes con el síndrome, aprenden más y mejor cuando son guiados por sus intereses especiales y ya abogaba por una educación basada en la comprensión.

Kanner y Asperger eligieron el término “autístico” para definir a sus pacientes con autismo.

En los años cincuenta, sesenta y setenta, dichos trastornos fueron vistos como un problema emocional y afectivo entre padres e hijos, el tratamiento se centraba en aspectos psicodinámicos tanto de los estudiantes como de sus padres (Crespo, 2001)

En los años sesenta, se propugnó un aprendizaje conductista, enseñando a los padres a utilizarlo en el hogar. Se empiezan a desarrollar enfoques en la educación y se evaluaron procedimientos específicos de aula para alumnado con autismo, comenzando a llevar a cabo terapias conductistas de aprendizaje.

En los ochenta, se desarrollaron programas de investigación, para determinar cuáles eran las estrategias educativas más adecuadas para estudiantes con autismo.

Hoy en día, se ha demostrado científicamente que el autismo tiene origen biológico, aunque no puede considerarse como una causa única. Todo apunta, en la actualidad, a la relevancia que puede tener la interacción entre los diferentes genes y distintos factores ambientales en el desarrollo de este trastorno, aunque hoy en día aún no está claramente identificado.

En 1985, Simon Baron-Cohen publica un artículo sobre “la Teoría de la Mente” que es la teoría explicativa del primer criterio (A) sintomatológico de la DSM-5 e intenta explicar las deficiencias persistentes en la comunicación e interacción social en diversos contextos de las personas con TEA. Su teoría se basa en la habilidad que tienen las personas sin aparentemente ningún trastorno mental para representar los estados

mentales de los demás. Gracias a ella, entendemos las señales sociales del entorno y nos desarrollamos socialmente. Las personas con TEA presentan esta capacidad alterada, por lo que es necesario trabajarla para potenciarla. Las personas con autismo, necesitan romper en pequeños trocitos las conductas sociales para poderlas comprender y aprender de manera gradual.

En 2008, en su libro (Baron-Cohen) “Autismo y síndrome de Asperger” afirma que las personas con autismo tienen dificultades en psicología intuitiva pero lo tienen más fácil con lo sencillo, lo claro y lo permanente. Esto es debido a la inmadurez de la corteza pre-frontal, explica que no pueden planificar acciones o desviar la atención a voluntad, siendo incapaces de pasar a otro plan de una manera flexible y natural.

Actualmente, el manual de la Asociación Americana de Psiquiatría (2018) clasifica los TEA como trastornos del neurodesarrollo.

4.1.2 Trastorno del Espectro Autista en el DSM-5

Con el fin de unificar los criterios entre los profesionales se elaboraron una serie de manuales diagnósticos, la OMS el International Classification of Diseases (ICD) y la American Psychiatric Association el Diagnostics and Statistics Manual of Mental Disorders (DSM).

La primera versión, el DSM-I apareció en el año 1952. Aunque el autismo ya había sido identificado como una entidad específica nueve años antes, no fue incluido en esta versión. Las personas con características descritas en el autismo, eran diagnosticados como “reacción esquizofrénica de tipo infantil”. El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales es realizado por la Asociación Estadounidense de Psiquiatría que define y clasifica los trastornos mentales.

En la primera y segunda versión de este manual, el autismo se incluye como un “trastorno de esquizofrenia”.

No fue hasta 1980, con la publicación del DSM-III, cuando se incorporó el autismo como categoría diagnóstica específica. Se contemplaba como una entidad única, denominada “autismo infantil”

En el DSM III –R (1987), supuso una modificación radical, sustituyéndose el término autismo infantil, por trastorno autista. Delimitó, los criterios diagnósticos, siendo éstos descritos minuciosamente y con gran detalle, también admitía el diagnóstico de autismo atípico, para aquellos casos que aunando características claras de autismo, no cumplían todos los criterios.

En los años 1994 y 2000 aparecieron respectivamente el DSM-IV y el DSM IV-TR, que aunque no planteaban modificaciones sustanciales entre ellos, representaron un nuevo cambio radical.

Estas ediciones, se definieron cinco categorías, dentro de la denominación común de “Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD)”: el autismo, el Síndrome de Asperger, Trastorno Desintegrativo Infantil, Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especificado y Trastorno de Rett.

En el año 2013 se publica el DSM-5, en el que el autismo tiene una nueva nominación categórica como “Trastornos del Espectro Autista (TEA)”. En esta última edición, el Trastorno de Rett pasa a ser considerado una enfermedad genética específica, cuya relación con el autismo no va más allá de la coincidencia de algunos síntomas. No pudiéndose distinguir los otros trastornos identificados en el DSM-IV. Los síntomas clínicos para detectar un TEA son: “deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos” (DSM-5, p.50)

Para que una persona sea diagnosticada de autismo se tienen que cumplir unos criterios según este último manual publicado (2013, p.50):

Deficiencias persistentes en la comunicación y en la interacción social en diversos contextos, manifestados por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes:

1. Déficit en la reciprocidad socioemocional
2. Déficit en las conductas comunicativas no verbales utilizados en la interacción social
3. Déficit en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones

Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes:

1. Movimientos, uso de objetos o habla estereotipados o repetitivos
2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal
3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés
4. Hipo o hiper reactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno

4.1.3 Características del Trastorno del Espectro Autista en la infancia

En el segundo año de vida del bebé, sobre los 18 meses, es cuando los padres suelen empezar a notar la ausencia de un lenguaje expresivo y la falta de respuesta receptiva por parte del niño/a a los estímulos. Hasta este momento, el desarrollo ha sido aparentemente estándar, adquirió con normalidad los hitos motores y presentó una ambulación autónoma desde los 14 meses. En el plano social y afectivo se presenta como un bebé aparentemente normal (sonrisas y otros gestos de respuesta a los estímulos) incluso hacia los 12 o 13 meses llega a referir alguna palabra como “papá” “pan”, lo que indica un desarrollo normal.

Sobre los 18 meses es cuando se observan las primeras manifestaciones de un desarrollo no adecuado, el niño/a pierde las palabras que decía, se muestra con ausencia, deja de mirar a las personas, evita la mirada cuando se intenta establecer una relación visual con él y empieza a establecer unos rituales cada vez más fijos en sus juegos y actividades funcionales, ordena los objetos una y otra vez manteniendo el mismo ritual. Se opone a cualquier cambio de aspectos mínimos, como por ejemplo ducharse por la mañana en lugar de por la noche.

¿Qué significado tiene esto? ¿Cómo puede ayudarnos a comprender la naturaleza del autismo?

Aunque no todas las personas con TEA cuentan con el mismo grado de severidad sí que soportan cuadros de alteraciones comunes, aunque de diferente intensidad tales como: trastornos cualitativos de la relación social, trastornos de las capacidades de referencia conjunta, trastornos de las capacidades intersubjetivas y mentalistas, trastornos de las funciones comunicativas, trastornos cualitativos del lenguaje expresivo, trastornos cualitativos del lenguaje receptivo, trastornos de las competencias de anticipación, trastornos de la flexibilidad mental y comportamental, trastornos del sentido de la actividad propia, trastornos de la imaginación y de las capacidades de ficción, trastornos de la imitación y trastornos de la suspensión (Rivière y Martos, 2000).

Los estudios realizados por los padres de hijos con autismo, rasgos autistas y normales son muy interesantes. Los niños/as con autismo y los que presentan retraso, acompañados de espectro autista, presentan en el primer año un patrón de pasividad o tranquilidad que llama la atención. Ni unos ni otros desarrollan pautas de comunicación intencionadas que sí resultan evidentes en el resto de los niños/as (Rivière y Martos, 2000).

Según Autismo España 2019, el 79% de las personas adultas con TEA presenta al menos un trastorno comórbido de salud mental. Por ejemplo, trastornos de estado de ánimo, como depresión el 57% del colectivo y trastornos de ansiedad casi el 54% (Lever y Geuters, 2016).

La Asociación Internacional Autismo-Europa aseguró en el año 2000, que la población masculina en comparación con la femenina es mayor, y que la proporción es de 4 a 1. No se sabe la causa de esa mayor incidencia en el varón, pero se sigue investigando.

Los investigadores John B. Vincent y Stephen Scherer aseguran que la alteración está en el ADN, en el cromosoma X y en el gen PTCHD1 (gen encargado de traspasar información de las células al cerebro). (Neira, 2010)

Entre autismo y síndrome de Asperger existen diferencias en las características (ver tabla 1), aunque los dos pertenezcan a los TEA:

Tabla 1. *Diferencias entre Autismo y Síndrome de Asperger*

	AUTISMO	SINDROME DE ASPERGER
COCIENTE INTELECTUAL	Generalmente por debajo de lo normal	Generalmente por encima de lo normal
DIAGNÓSTICO	Antes de los tres años de edad	Después de los tres años de edad
APARICIÓN DEL LENGUAJE	Caracterizado por un notable retraso en su aparición	Acorde con la edad biológica establecida
RELACIONES SOCIALES	Presentan un desinterés en términos generales por las mismas	Presentan un interés general por las mismas aunque en la mayoría de los casos no sepan cómo gestionarlas
INTERES OBSESIVO	Pueden sentir interés o dominar una técnica en concreto pero sin llegar a	Caracterizado por interés obsesivo de alto nivel

	un estudio obsesivo por la misma	
GRAMÁTICA Y VOCABULARIO	Limitados	Por encima del promedio llegando a tener un dominio por encima de su edad cronológica
DESARROLLO FÍSICO	Normalizado	Presentan una serie de torpezas motrices
EL DIAGNÓSTICO SE HACE...	A partir de una edad de media de 5.5 años de edad (pudiendo ser antes)	A partir de una edad media de 11.3 años de edad (pudiendo ser antes)
DETECCIÓN POR PARTE DE LA FAMILIA	Alrededor de los 18 meses	Alrededor de los 2.5 años
PRINCIPALES LIMITACIONES	Retardos en el lenguaje	Problemas de lenguaje o en socialización o conducta

Adaptado de Villalba, 2015

4.2 Inclusión educativa

La inclusión educativa comienza a gestarse dentro de la educación especial en el ámbito anglosajón. El primer referente es del año 1975 y está promulgado en la ley para la educación de los individuos con discapacidad o ley IDEA, publicada por el Congreso de los Estados Unidos. La ley IDEA consistía en garantizar que el alumnado con discapacidad tuviesen las mismas oportunidades que el resto del alumnado. Esta ley estableció el primer sistema educativo único para todos. En 1978, el informe Warnock se constituyó para realizar un análisis de la educación especial en Inglaterra y sirvió de referencia para planificar y regular todos los recursos educativos especiales en la mayor parte de los países, entre los que se encuentra España. Establece el concepto “Necesidades Educativas Especiales (NEE)” diciendo que las necesidades no eran exclusivas de unos pocos, sino de todos.

En España, en el artículo 27 de la Constitución Española de 1978, establece:

- “1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.*
- 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.*
- 3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.*
- 4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.*
- 5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.*
- 6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.*
- 7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.*
- 8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.*
- 9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.*
- 10. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca”*

Conforme a dicho artículo, todos los españoles tienen derecho a una educación que facilite su desarrollo individual y social. En el artículo 49 de la Constitución establece:

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

Es pues, en nuestra Constitución Española de 1978, donde definitivamente y de forma rotunda, se ampara a las personas con discapacidad, considerándolas con el derecho de ser educadas e integradas en los centros educativos ordinarios.

En el mismo año 1978, se aprueba la Ley de “Integración Social del Minusválido (LISMI)”, con fecha 6 de marzo de 1985 se aprueba el Real Decreto 334/1985 de “Ordenación de la Educación Especial”.

A pesar de los avances, se puede considerar que hasta el momento no existe una verdadera integración. Por fin con la Ley Orgánica 1/1990 del 3 de octubre, de “Ordenación General del Sistema Educativo” (LOGSE) se utiliza el término “integración educativa”, el cual habla ya de una escuela basada en la diversidad, potenciando la equidad e igualdad de oportunidades. La norma es la escolarización en la

escuela ordinaria del alumno con necesidades especiales, el desarrollo de esta norma, se realiza con el Real Decreto 696/95 del 28 de abril de “Ordenación de la Educación de los Alumnos y Alumnas con Necesidades Educativas Especiales”.

La inclusión educativa empieza a adquirir ya un sentido más universal que culmina en la Declaración de Salamanca de 1994 en la que la UNESCO desarrolla las conclusiones de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Específicas. Podemos decir que es aquí donde se desarrolla el término inclusión, señalando la necesidad de la implicación de todo el profesorado, las familias y el alumnado y propugnando la necesidad de la creación de nuevas estrategias de aprendizaje en las cuales se tuviesen en cuenta a todos.

El Centre for Studies on Inclusive Education “CSIE” ya 1995, elabora un informe con un decálogo, en el que se argumentan las razones para la defensa de la educación inclusiva (Guirao, 2012, p.53)

- “1. Todos los niños y niñas tiene derecho a aprender juntos.*
- 2. Los niños y niñas no deberían ser devaluados o discriminados y ser excluidos o rechazados debido a su discapacidad o dificultad de aprendizaje.*
- 3. Los niños y niñas no necesitan que se les proteja de sus compañeros. No existen razones legítimas para separar a los niños y niñas de una educación común. Los niños y niñas deben estar juntos, con las ventajas y beneficios que esto supone para cada uno.*
- 4. La investigación demuestra que el alumnado mejora académica y socialmente en entornos integrados.*
- 5. No existe enseñanza y atención en una escuela segregada, lo cual no sucede en una escuela integrada.*
- 6. Dando apoyos, la educación inclusiva es más eficaz en el uso de los recursos educativos.*
- 7. La segregación enseña al alumnado a ser temeroso, ignorante y a tener prejuicios de clase.*
- 8. Todos los niños y niñas necesitan una educación que les ayude a desarrollar relaciones y prepararles para una vida integrada.*
- 9. Solamente la inclusión tiene el potencial de reducir el miedo y crear amigos y amigas, respeto y comprensión.”*

La UNESCO en 1996, en su “Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, titulado la educación encierra un tesoro” (Delors, et al, 1996) plantea un sistema de educación sustentado en cuatro pilares, que sirvan de base para los aprendizajes fundamentales a lo largo de toda la vida, consiguiendo así una educación de calidad dentro del marco educativo europeo. Dichos pilares podemos decir que son:

- Aprender a conocer
- Aprender a hacer
- Aprender a vivir juntos
- Aprender a ser

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) en diciembre de 2006, aprueba la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que viene por la necesidad de afrontar las continuas violaciones realizadas en los derechos de las personas con discapacidad y tiene la finalidad de proteger, promover y asegurar los derechos y libertades de las personas con discapacidad, reconociendo en su artículo 24 la necesidad de asegurar el sistema de educación inclusivo en todos los niveles. (Naciones Unidas, 2006, p.19)

En la comunidad que nos ocupa, Castilla y León, se regula la atención a la diversidad, en LA ORDENEDU/1152/2010 de 3 de agosto, dando una respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo así como las medidas educativas que deben adaptarse y los medios necesarios para llegar a cumplir los derechos de este alumnado, consiguiendo la igualdad de oportunidades en la educación.

Por último, con el acuerdo del 29/2017 del 15 de junio de la Junta de Castilla y León, se aprueba el *II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación* de Castilla y León 2017-2022, que tiene como propósito avanzar hacia un paradigma educativo, que es el de la inclusión educativa, estableciendo nuevas líneas estratégicas y objetivos específicos que pretenden dar respuesta a los retos europeos, nacionales y autonómicos, así como a las demandas realizadas por diferentes agentes y protagonistas del sistema educativo de Castilla y León, basados en principios de equidad, inclusión, normalización, proximidad, accesibilidad, universal y diseño para todos, participación, eficiencia y eficacia, sensibilización, coordinación y prevención. Establece para ello, seis líneas estratégicas:

1. Promoción de la cultura inclusiva en los centro educativos
2. Mejora de los procesos de prevención, detección e intervención temprana de las necesidades educativas del alumnado
3. Mejora de las tasas de los indicadores internacionales (objetivos, 2020, OCDE...)
4. Fomento de procesos de participación de la familia y la sociedad en los centros educativos
5. Refuerzo y apoyo a líneas de investigación, innovación y evaluación pedagógica con el fin de desarrollar practicas eficaces e inclusivas que mejoren las competencias profesionales docentes, como parte de un sistema educativo de calidad
6. Impulso de la igualdad, la cultura de la no violencia y el respeto a todas las personas

“La inclusión es un movimiento orientado a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado. Es fundamental para hacer efectivo el derecho a la educación con igualdad de oportunidades y está relacionado con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que por diferentes razones están excluidos o en riesgo de ser marginados” (UNESCO, 2011)

La diversidad del alumnado no debe ser un problema que impida progresar, por el contrario debe ser una oportunidad para enriquecer el aula e incluso la sociedad, siempre y cuando exista una participación activa tanto en la familia, como en la escuela y en el trabajo.

“El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. Debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes” (UNESCO, 2005)

4.2.1 Aulas inclusivas

Desde mediados de los años sesenta, se ha considerado que la mayor eficacia para la intervención del autismo, se encuentra en la educación, pasando la atención de ser exclusivamente clínica, a una atención en centros de educación especial, avanzando desde ese momento hacia la integración, primero creando aulas de educación especial en centros ordinarios, hasta el momento actual con la integración del niño en el aula y en el centro. No se debe confundir integración e inclusión, ya que analizan la realidad desde puntos de vista diferentes, cada término está vinculado a un modelo diferente de intervención educativa, como consecuencia de la consideración de la discapacidad. Se consigue una escolarización en centros ordinarios de alumnado con NEE pero muchos de ellos pasan parte de la jornada escolar en aulas de apoyo guiadas por especialistas que adaptan el currículo a las necesidades de cada uno, de esta manera no se logra una aceptación total de éste alumnado por parte de sus compañeros. (Jiménez, 2012)

Siguiendo la línea de Declaración de los Derechos Humanos, de 1948 (artículo 26) “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concierne a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria”

En la ya mencionada, Conferencia Mundial de Salamanca de 1994 sobre Necesidades Educativas Especiales ya se afirma que las escuelas ordinarias constituyen el medio más

poderoso para luchar en contra de actitudes discriminatorias (Ainscow, 2005). Ainscow define la inclusión, como “un proceso de incremento de la participación de los alumnos, de las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales y de reducción de su exclusión de los mismos; sin olvidar, por supuesto, que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas” (Ainscow, 2003 p. 293)

Una escuela inclusiva, promueve que alumnos excluidos sean miembros de la comunidad, y sin centrarse en su particularidad valorándoles en sus características como personas. La calidad y la equidad deben ser valores fundamentales y básicos que deberían ser respaldados por el sistema educativo. La calidad en la educación se alcanzaría cuando llegase a todos sin excepciones si a la vez se potencia la singularidad de cada uno, sin favorecer ni perjudicar al resto se llegaría a la equidad.

Según Jurado y Ramírez, es un derecho fundamental de las personas el conseguir su desarrollo integral a través de la eliminación de las barreras que impiden el aprendizaje, así como evitar cualquier tipo de discriminación o exclusión, atendiendo sus necesidades individuales, culturales y sociales, y fomentando la mejora escolar. (Jurado y Ramírez, 2009 p. 111).

La Agencia Europea para el desarrollo en necesidades educativas especiales constituida en 1996, formada por 27 países, entre los que se encuentra España, toma en consideración “principios educativos reconocidos a nivel europeo e internacional”, tales como:

- Igualdad de oportunidades
- Accesibilidad
- Educación inclusiva
- Promoción de la calidad educativa
- Respeto de las diferencias

Estos principios son elementos claves en la inclusión educativa.

El objetivo de la educación inclusiva es eliminar la exclusión social provocada por actitudes y respuestas ante la diversidad, tanto a lo que se refiere a diferencias étnicas sociales, religiosas,...como habilidades. (Vitello y Mithaug, 1998)

Las variables que definen la inclusión educativa se pueden definir como (las tres P): Presencia, Participación y Progreso siendo estos los pilares básicos en el concepto de inclusión, pudiendo considerarse variables claves para evaluar las políticas y prácticas inclusivas. (Ainscow, Booth y Dyson, 2006)

La inclusión educativa, consiste en que todos los jóvenes y adultos de una comunidad aprendan juntos, con independencia de su origen, condiciones personales, sociales o culturales y se caracteriza por la aceptación y respeto a la diversidad (sin categorizar), programándose actividades flexibles y abiertas, utilizando agrupamientos heterogéneos. Así todos los alumnos, se beneficiarían de una enseñanza adaptada a sus necesidades. La inclusión es una educación personalizada, diseñada a la medida de todos los alumnos y se fundamenta en proporcionar el apoyo necesario en un aula ordinaria, para atender todo tipo de necesidades que se presenten, entendiendo que los estudiantes pueden ser parecidos pero no iguales, a esto se le llama equidad.

Se conoce como equidad a la justicia social. La palabra equidad proviene del latín “equitas”. Se caracteriza por el uso de la imparcialidad para reconocer el derecho de cada uno, utilizando la equivalencia para ser iguales. La equidad adapta la regla para un caso concreto, con el fin de hacerlo más justo. Es por tanto un sinónimo de igualdad, ecuanimidad, justicia, rectitud y equilibrio. Como valor humano, busca implementar la justicia e igualdades de oportunidades para todos, respetando las características particulares para darle a cada uno lo que le corresponde o merece. Persigue llegar a una sociedad justa.

“Incluir a todos los estudiantes y garantizar que todas las personas tengan una oportunidad igual y personalizada de progresar en el ámbito educativo sigue siendo un reto en casi todos los países. A pesar de los encomiables progresos realizados en las últimas dos décadas para aumentar el acceso a la educación básica es necesario seguir esforzándose para reducir al mínimo los obstáculos al aprendizaje y para asegurar que todos los estudiantes de las escuelas y otros entornos de aprendizaje se encuentren en un entorno realmente inclusivo. El objetivo de desarrollo sostenible (ODS) 4, hace hincapié en la inclusión y equidad como fundamentos para una educación y un aprendizaje de calidad demandando que se construyan y adecuen instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de todo el profesorado y alumnado, ofreciendo entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos” (UNESCO, 2017, p.3)

Se deben por tanto, alcanzar unos objetivos de aprendizaje sin desigualdades y sin que se condicione su futuro, se tiene que garantizar la igualdad de oportunidades teniendo en cuenta las diferencias personales. Ilustramos de forma gráfica este concepto a través de la Figura 1.



Figura 1: *Concepto equidad*

Las aulas inclusivas tratan de eliminar las barreras que limitan la presencia de alumnos con NEE. Pretenden el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, manteniendo una particular atención a los que son más vulnerables. Siguiendo a Ainscow, Booth y Dyson procedemos a definir “las tres P” como pilares básicos de la inclusión:

- Presencia: son los lugares donde están escolarizados los estudiantes. “Distinción entre aulas ordinarias y escuelas especiales”
- Participación: aprender con otros y colaborar con ellos en el trascurso de clases y lecciones. “Implicación activa en el aprendizaje”
- Progreso: medidas que el centro adopta para proporcionar medidas de calidad a todos los estudiantes. “Optimización del rendimiento escolar”

Ainscow (2001), define cuatro características en la inclusión:

- Inclusión como proceso: es una búsqueda continua de prácticas para responder a la diversidad y se entiende como una fuente de enriquecimiento mutuo.
- Inclusión como eliminación de barreras: para la resolución de problemas.
- Inclusión como estimulación: permite que todos los alumnos participen en experiencias educativas de calidad.

- Inclusión como atención a grupos excluidos: poniendo especial atención a aquellos grupos que estén en situación de riesgo.

Las aulas inclusivas, son aquellas donde todos reciben la atención educativa que necesitan para avanzar en el aprendizaje, en el aula ordinaria. Algunas de las características de este tipo de aula son:

- Sentimiento de comunidad: cada persona es esencial en el grupo. Cada miembro tiene su trabajo y ayuda a los demás a avanzar y desarrollarse, así se promueve la autoestima y el sentimiento de pertenencia.
- Los alumnos que tienen una discapacidad son incluidos en el aula: así existe una conexión entre diferentes pero el papel de cada uno es esencial. Se promueve una educación más afectiva.
- Aprendizaje efectivo: a todos se les pide un cierto rendimiento para que aprendan y estudien aunque hay que personalizar algunas materias y cambiar ciertas formas de enseñar.
- Vida cotidiana: se intenta que todos los alumnos lleven una vida lo más normalizada posible, socializándose, haciendo actividades regulares, teniendo momento de ocio...
- Entendimiento de grupo: unos aprenden de los otros, aceptan la diversidad teniendo en el aula alumnos diferentes. El sentimiento de grupo es muy fuerte y fomentan diferentes valores como son, trabajo en equipo, empatía, respeto...

4.2.2 Inclusión de alumnado con TEA

La escuela debe desarrollar las actividades necesarias para que el alumno con TEA pueda adquirir una mayor destreza para desenvolverse en el entorno social, intentando que éste consiga dominar algunas habilidades que le permitan tener autonomía en el aula, algún alumno necesitará apoyo especial para poder gestionar estas situaciones, que le van a permitir tener dicha autonomía.

Este es el reto que se plantea a la comunidad educativa, que va a necesitar de unas estrategias adecuadas que le permitan dar una respuesta correcta y una intervención adaptada, con el fin de conseguir que cada alumno pueda satisfacer sus necesidades educativas individuales. Para dar respuestas a las necesidades de cada alumno, el colegio debe contar con los recursos necesarios y un ambiente adecuado. Los maestros

deben recibir la formación necesaria, el equipo docente debe trabajar en colaboración a la vez que se hace imprescindible mantener una buena relación con la familia de forma que el alumnado sea el núcleo principal de la enseñanza.

En el caso del alumno con TEA es muy importante conocer las características del niño/a y del trastorno, teniendo ambos factores muy en cuenta para llevar a cabo una intervención acertada y eficiente.

Una escuela solo es eficaz, si sostiene el principio de equidad, favoreciendo a todos y cada uno de sus alumnos siendo necesario, para analizar la eficacia escolar, contemplar si la escuela y la mejor calidad de la educación atiende las necesidades de todos sus estudiantes (Ainscow, 1991)

Todos los centros y profesores que atienden a estudiantes con autismo, necesitan el apoyo y orientación de profesionales especializados, debiendo existir como hemos dicho anteriormente una estrecha colaboración entre la familia, el profesor y el centro. Para que exista el principio de integración, se requiere la utilización de un entorno escolar lo menos restrictivo posible. La integración de alumnado con autismo presenta datos esperanzadores, a estos estudiantes integrados se les brindan oportunidades de adquirir habilidades sociales y comunicativas, están en contacto con modelo de iguales que les proporcionan vías para aprender, generalizan con más facilidad sus adquisiciones educativas y aumentan sus probabilidades de un mejor ajuste social a largo plazo (Koegel y Koegel, 1995). Solo se podrá recurrir a la segregación escolar en los casos muy graves de niveles intelectuales muy bajos y que presentan unas deficiencias de atención muy importantes, siendo de conductas difícilmente controlables o con procesos de hiperactividad muy difíciles de regular.

La atención educativa requiere una individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, debiéndose ajustar el currículo al contexto educativo consiguiendo así una mayor flexibilización para la adaptación del alumnado.

Las medidas para tratar la diversidad se recogen en el Plan de Atención a la Diversidad (que forma parte del Proyecto Educativo del Centro), éste debe estar elaborado por toda la comunidad educativa de forma que el mismo pueda beneficiar a todos los alumnos. (Crisol, MartíneX y El Homrani, 2015)

Por otra parte, se debe ofrecer un currículo abierto y flexible para que todos los alumnos participen en las actividades del aula. (Moriña y Parrilla, 2008)

La inclusión en centros ordinarios con alumnos con TEA, puede ser complicada por las características que presentan y por ser la comunicación verbal el elemento fundamental

y en ocasiones único para ofrecer la información, cuando los alumnos con TEA necesitan otro tipo de recursos para poder seguir o entender la materia a través de diferentes Sistemas Alternativos y Aumentativos de la Comunicación (SAAC), como por ejemplo los pictogramas. (Arce, 2013)

Atención a la diversidad y la personalización de la enseñanza, son dos condiciones para la inclusión de estos alumnos en el aula ordinaria (Cascales y Alcazar, 2014).

Alberto Vivas (2013) afirma que es muy importante que alumnos con TEA estén integrados en un aula ordinaria, porque existirán beneficios no solo para el niño/a en particular, sino también para el resto del aula. Todos los alumnos tienen el derecho de participar en las actividades de una manera activa, así que debe ser el centro el que aporte los recursos necesarios para que lo puedan realizar.

Para poder sacar el máximo partido a las estrategias de intervención, es necesaria una cuidadosa visión de la familia para la mejora del niño: la capacidad de comunicación cognitiva, las conductas y las habilidades de la vida diaria. La familia según Alberdi, 1999 es la institución que conecta a los individuos y a la sociedad desde el comienzo de la vida humana y que cumple con una función esencial para ambos: a la sociedad le ofrece un apoyo fundamental socializando a cada ser individual y a cada uno de estos le abre el camino hacia aquella con el proceso básico de socialización.

En la LOMCE en su artículo 72, se habla de la relación entre el centro escolar y la familia: “Los padres y los alumnos y alumnas podrán participar también en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones. Las administraciones educativas favorecerán la información y la formación dirigida a ellos”.

Para el profesorado es importante la relación e interacción con las familias, pues ello produce un enriquecimiento en diversos aspectos tales como:

- La información sobre las familias y sus necesidades
- Más motivación para llevar a cabo su labor profesional
- Trabajar directamente con sobre el menor
- Comunicación más cercana

Debemos destacar la importancia de las asociaciones de TEA, ya que dados los estudios realizados y la experiencia obtenida a través de los años, son una base fundamental e importante para la información a los padres y tutores que acudan a dichos centros. Estas asociaciones facilitarán la labor integradora necesaria de la que venimos continuamente hablando, para lograr la interacción entre los estudiantes, padres y sus tutores. Dichas asociaciones ya llevan años trabajando para conocer de forma más cercana el entorno

del alumnado en su situación familiar, así como las habilidades que puedan obtener de ellos, llegando a conseguir destrezas que son más difíciles de obtener en el entorno escolar y familiar, logrando que todos los factores sociales actuantes obtengan un conocimiento más óptimo del alumno.

5 Presentación del caso de estudio, escala ACOGE, su desarrollo y resultados obtenidos

5.1.Contexto del sujeto

Los datos recogidos del sujeto, han sido obtenidos gracias a la colaboración de su familia (madre), que nos ha entregado informes clínicos, informes de la asociación de la psicóloga y la logopeda. (Anexo V)

Gracias a las entrevistas realizadas a la madre del niño, a la gerente de la asociación y a su tutora del colegio, se ha obtenido información sobre el contexto en el que el sujeto se desarrolla, pudiéndose así conocer de manera más óptima la situación del niño.

5.1.1. Características del alumno

I.C.C es un varón, diagnosticado de TEA (Trastorno del Espectro Autista). Vive en Palencia y asiste a una asociación que tiene diseñado un programa de intervención global y especializado. Acude al servicio de logopedia y psicología dentro de la asociación, realizando en dichos servicios actividades grupales e individuales, manteniendo también apoyo escolar y terapia ocupacional.

En el *área de la autonomía personal*, el sujeto necesita la presencia y supervisión constante de un adulto. La disfunción sensorial que presenta a nivel vestibular, táctil y auditivo, le somete a un bajo nivel de autonomía.

En el *área de comunicación y lenguaje* presenta dificultades en diferentes niveles: orofacial, expresión y comprensión de lectoescritura, pragmático y conversacional.

A *nivel cognitivo y comportamental*, las dificultades que presenta en la atención y su impulsividad, le repercuten en su día a día en el entorno escolar, familiar y social.

Las *relaciones sociales* con sus iguales no son satisfactorias y el interés por juegos o temas de conversación es muy limitado, dificultando la experimentación de nuevas actitudes pro-sociales.

A *nivel emocional*, presenta dificultades a la hora de expresar sus emociones y de identificarlas. No hay control del nivel de ansiedad en las situaciones de interacción social y le cuesta hacer frente al rechazo de sus iguales. (Anexo V)

5.1.2. Características de la asociación

“Autismo Palencia” es una asociación sin ánimo de lucro, fue constituida en 2008 por un grupo de familiares de personas con TEA, que mantenían experiencia con los problemas y necesidades de este colectivo. Entre sus objetivos fundamentales, pretende la mejora en la calidad de personas con TEA, promueve el tratamiento, reeducación y plena integración social de las personas con autismo. Tienen programas especializados, formativos y ocio. Esta asociación se compone de alumnos con algún tipo de Trastorno del Espectro Autista, los cuales mantienen sesiones individuales y actividades grupales que se centran en el grupo, aunque cada uno tenga un ritmo y una manera de hacer la actividad.

Cuentan con varios servicios como:

- Logopedia
- Psicología (con sesiones individuales y grupales)
- Terapia ocupacional (con el método Halliwick)
- Apoyo escolar individualizado

Por otra parte, hacen actividades para que la sociedad sea más consciente de este trastorno, por ejemplo:

- Marcha perruna
- Zumba
- Paella solidaria
- Cena benéfica
- ...

5.1.3. Características del centro ordinario

El colegio del alumno, cuenta con nueve unidades, tres de educación infantil y seis de educación primaria. Dispone de unas instalaciones funcionales, variadas y polivalentes en función de las necesidades. Es uno de los centros de integración, que tiene más alumnos con discapacidad motórica en la capital palentina. El centro integra la realidad intercultural (Tabla 2) que se vive en el barrio donde se encuentra, convirtiéndose en dinamizador socio-cultural y aportando valores educativos que favorezcan el respeto y la igualdad. Las familias del colegio son mayoritariamente de etnia gitana e inmigrantes.

Tabla 2. Distribución del alumnado

DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO EN %		
<i>Minorías étnicas</i>	<i>Inmigrantes</i>	<i>Resto (incluidos NEE)</i>
43%	24%	33%

Las aulas no cuentan con un elevado número de alumnos, son bastante heterogéneas lo cual determina y condiciona la práctica docente. Se ha constatado, que en los primeros años de escolarización, nuestro alumnado sigue los niveles curriculares con cierta normalidad, pero a medida que aumenta el nivel de exigencia, se comprueba una falta de interés de estudio y desmotivación debido a carencias familiares y a bajos estímulos de su entorno.

Las principales carencias que se detectan son:

- Adquisición de materias instrumentales
- Desarrollo de la inteligencia emocional
- Práctica diaria de hábitos básicos

La ratio posibilita ejercer un seguimiento y control de esas carencias con una dedicación continua y personalizada por parte de la tutora, especialistas y medidas de atención a la diversidad.

El claustro cuenta con un total de 18 maestros/as:

- 3 educación infantil
- 6 educación primaria
- 1 compensatoria
- 1 programa de éxito escolar
- 1 lengua extranjera (inglés)
- 1 educación física
- 1 y ½ pedagogía terapéutica
- 1 audición y lenguaje
- 1 música
- 1 religión

5.2. Escala ACOGE

La escala ACOGE (Jiménez, 2016), es un instrumento válido y fiable que facilita a los centros la reflexión en su práctica diaria para conocer, comprobar y evaluar las necesidades de una escuela inclusiva, facilitando con ello que ésta sea una realidad.

Para su construcción, se ha contado con la opinión de los implicados en el proceso de inclusión: directores, maestros, especialistas... Se combinan metodologías cuantitativas y cualitativas, que aporten evidencias de validez mediante los análisis de los ítems o dimensiones, con los cuales, se puede valorar el grado de importancia de cada uno de los resultados, la relevancia que cada profesional otorga a esos valores, y analiza el cumplimiento en el entorno educativo.

Esta escala cuenta con 54 ítems, organizados en tres dimensiones:

- Presencia (aulas y espacios donde son educados los alumnos/as)
- Participación (aprendizaje y colaboración con otros de una manera activa con la ayuda de toda la comunidad educativa)
- Progreso (preocupación por garantizar el mayor nivel de aprendizaje significativo que asegure el avance de cada alumno según sus necesidades). (Anexo VI)

La herramienta cuenta con dos variables a evaluar, la *importancia*, como el valor que el docente considera que tiene cada uno de los ítems en la definición de inclusión educativa, y la segunda variable, el *cumplimiento*, que pretende medir el nivel de aplicación del contenido del ítem en el aula que se evalúa. Cada una de ellas cuenta con cuatro puntos: *poco*, *algo*, *bastante* y *mucho*. Se debe marcar la casilla más adecuada en ambos grados, en función a la atención teórica y práctica de cada profesional referida a la inclusión educativa.

Una vez realizado el test, se priorizaran los cambios que se quieren realizar, para ello se escogerán las variables oportunas. En este caso, hemos seleccionado los ítems que se han valorado como, “bastante importante” y “muy importante” y los que se han considerado como, “poco cumplimiento” y “algún cumplimiento” para poder hacer la propuesta de mejora lo más exacta posible para el aula que estamos evaluando.

5.2.1. Escala y sujeto

Con este trabajo se ha pretendido en el caso práctico, analizar el grado de inclusión educativa del aula donde está escolarizado el sujeto desde la perspectiva de la escala ACOGE, la cual como ya hemos dicho se define como el instrumento válido y fiable facilitador de la reflexión mediante la práctica diaria para llegar a conocer, comprobar y evaluar el aula. A partir de ahí, se analizará qué se debería cambiar para mejorar la inclusión del alumnado, aunque como podemos observar por el estudio realizado en los apartados anteriores, es muy difícil obtener unos resultados adecuados y a pesar de los esfuerzos hechos en los últimos años y de la legislación, que ha intentado ir actualizando el sistema de la inclusión, podemos afirmar que aun contando con la colaboración inestimable de todos los factores sociales alumnos, padres, tutores, especialistas... al día de hoy, el sistema inclusivo sigue teniendo muchísimas dificultades para llegar a lo que se pretende, una educación de excelencia.

Se ha analizado el aula del sujeto junto con la escala, para poder obtener un mejor resultado de las necesidades, pero dichas insuficiencias desde un punto de vista realista, difícilmente podrán ser satisfechas por la falta de medios actuales que existen en la sociedad. (Anexo VI)

5.2.2. Resultados obtenidos

Con la colaboración de la tutora del colegio ordinario al que asiste el sujeto, hemos recogido los resultados que vamos a analizar para poder conocer la realidad de esta aula y las necesidades que presentan haciendo así una propuesta de mejora pretendiendo obtener una mayor inclusión. (Anexos II, III, VII)

Hemos dividido los resultados recogidos en cuantitativos y cualitativos. Los resultados cuantitativos analizan el porcentaje de las respuestas contestadas de una u otra manera, dándonos a conocer el grado de inclusión que la tutora desea y que tiene el aula ordinaria. Los resultados cualitativos, sirven para analizar y comparar las puntuaciones de la escala, pudiendo con el resultado obtenido, realizar la propuesta de mejora, consiguiendo así, centrarnos en las necesidades importantes para un aula realmente inclusiva.

A. Resultados cuantitativos

Los resultados cuantitativos se pueden definir como, aquellos datos que se pueden medir y confirmar, que nos dan información acerca de cantidades que pueden ser medidas y escritas con números. Estos resultados nos han servido para analizar y evaluar, con la herramienta de la escala, el grado inclusivo del aula.

El grado de importancia que la maestra da a los ítems en la dimensión de Presencia, es bastante alto, lo que nos da a entender que la maestra está bastante concienciada con el tema de la inclusión (ver Figura 2). El grado de cumplimiento, también es bastante alto (más del 60%), es decir que la maestra por sí misma ya está haciendo mejoras para la inclusión en las aulas y los espacios donde son educados los alumnos, pero a pesar del magnífico esfuerzo hecho por la docente, queda patente que aún es necesaria una mayor mejora de la inclusión.

Podemos observar, analizando los resultados obtenidos por la escala ACOGE, realizada por la tutora del alumno, que la maestra, se encuentra en un proceso de inclusión avanzado, pues le dota de mucha importancia a los ítems y el cumplimiento de los mismos lo realiza en general de una manera bastante profesional. Esto se puede comprobar a través de las gráficas realizadas para calcular el porcentaje de cada puntuación, conforme las llamadas “tres P” de Ainscow (Presencia, Participación, Progreso):

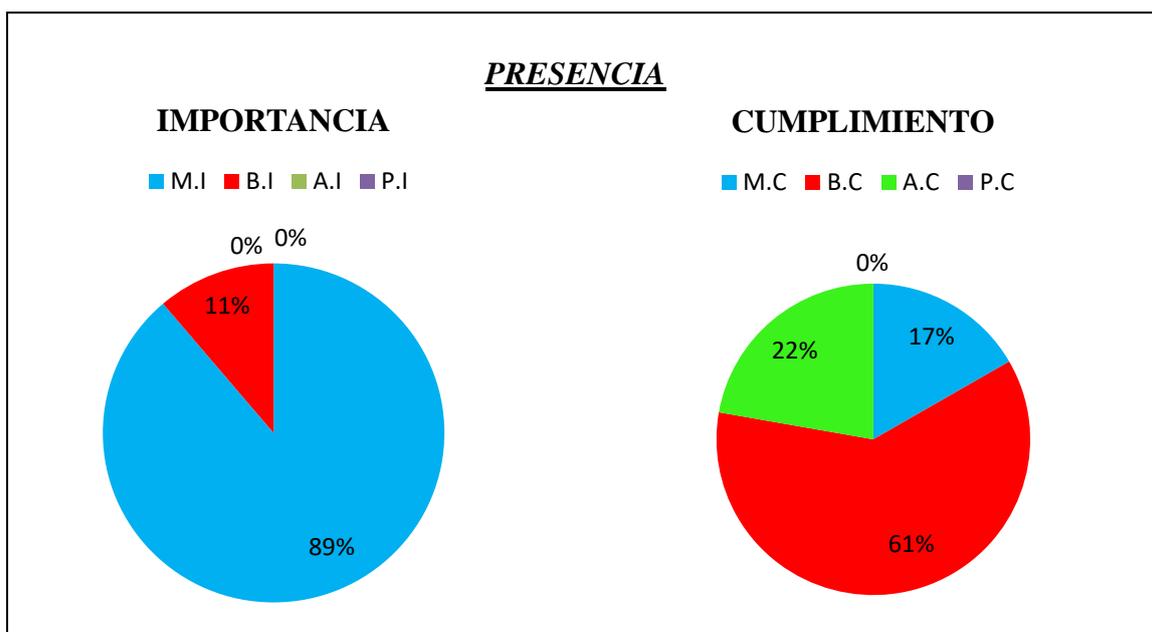


Figura 2: resultados escala ACOGE (Presencia)

La importancia que la docente da a la dimensión de Participación, es más elevada que la Presencia (ver Figura 3), aunque el grado de cumplimiento es menor. Es una dimensión que no solo puede ser cumplida por la maestra, sino que tiene que tener la ayuda de toda la comunidad educativa, pero aun así en los resultados, se ven que hay mucha predisposición para que este tema cada día se vea con más normalidad y todos sean incluidos (ver Anexo VII).

Puede deberse a una falta de colaboración por parte de toda la comunidad educativa, esta colaboración podría ser escasa, en primer lugar por la falta de motivación del profesorado, no están suficientemente formados. Por falta de tiempo, la dedicación en la materia inclusiva, requiere de duraciones especiales de los que dicha comunidad podría carecer. Otro de los motivos que podríamos interrelacionar con la falta de formación de la comunidad educativa, sería la dificultad que en sus aulas les puede ocasionar un alumno con NEE. Podemos concluir que no se puede relegar toda la responsabilidad solamente en la maestra, a ésta al carecer de la colaboración del resto de sus compañeros, se le convierte dicha inclusión, en un trabajo de mucho más difícil abordaje. No podremos llegar a una inclusión de excelencia sin la colaboración de toda la comunidad educativa.

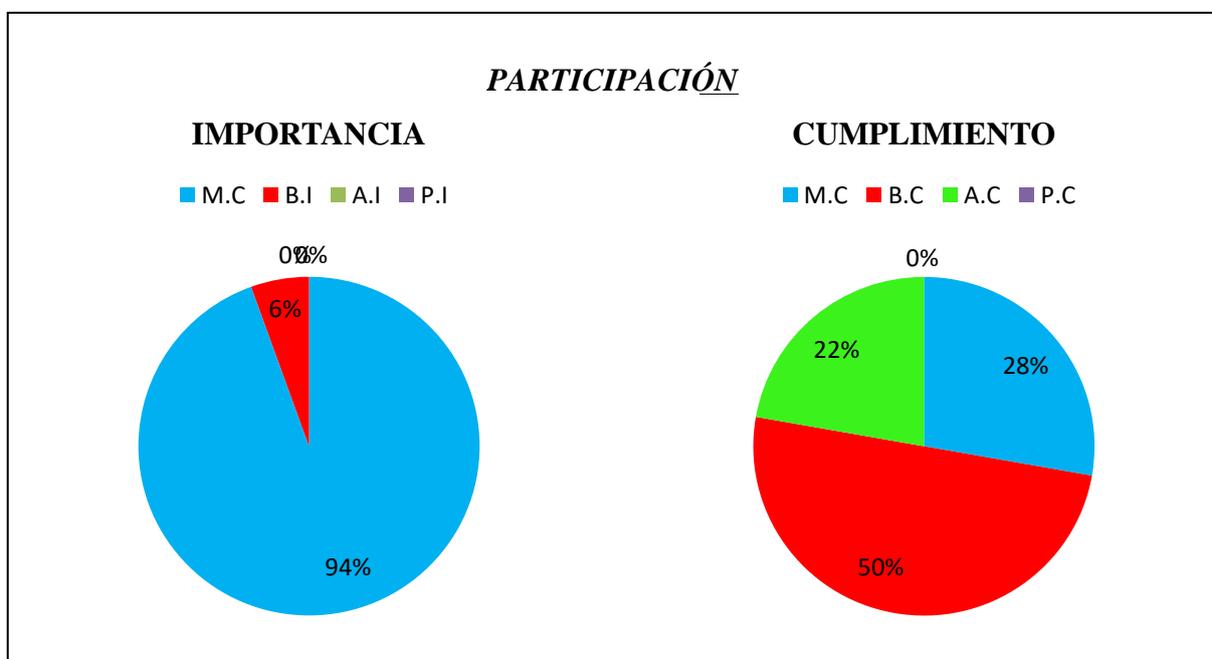


Figura 3: resultados escala ACOGE, (Participación)

Cabe resaltar la dimensión del Progreso, en ésta, la maestra obtiene menor puntuación tanto en importancia como en cumplimiento. Es en esta área donde debe trabajar más. En primer lugar, teniendo siempre presente que todos los ítems aparecidos son muy importantes para la inclusión. (Ver Figura 4). Un aula que no progresa, nunca llegará a tener una educación de excelencia, por tanto en la medida que el alumnado, no pueda ir alcanzando los objetivos establecidos para todos y cada uno de los alumnos/as, no se conseguirá establecer una verdadera inclusión. Cada uno/a perderá sus objetivos marcados, llegando al fracaso más tarde o más temprano, en la etapa educativa.

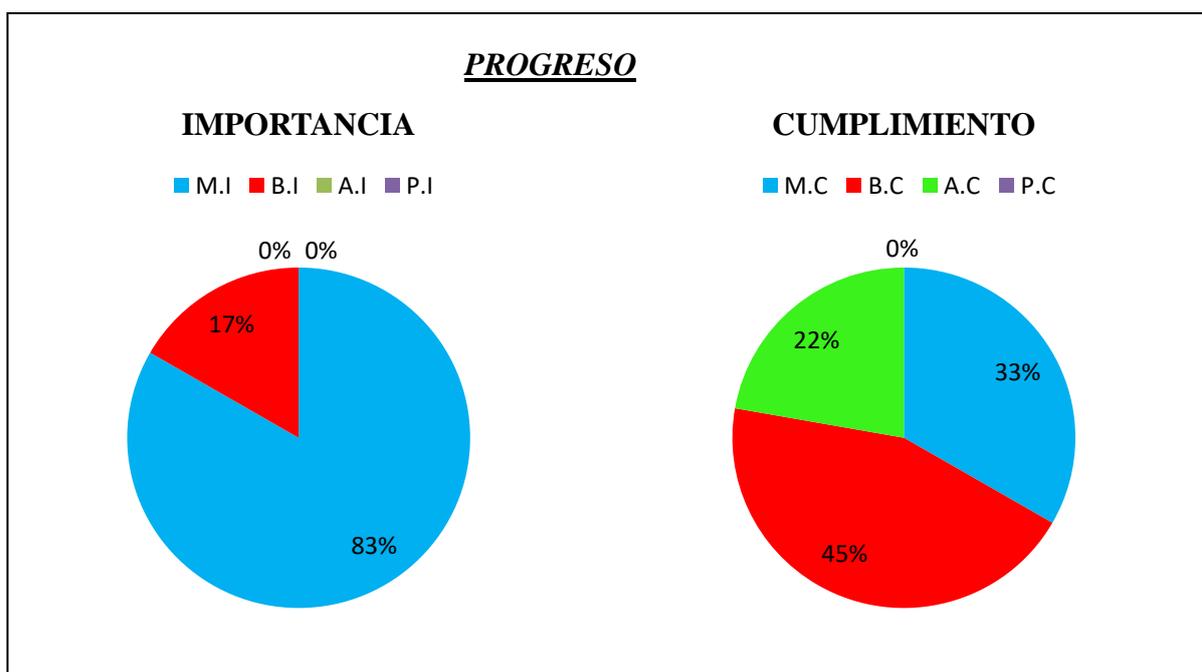


Figura 4: resultados escala ACOGE, (Progreso)

Que el alumno avance según sus necesidades a través de aprendizaje significativo, el cual es definido por el teórico estadounidense Ausubel (1976), como la relación que establece el estudiante entre lo que ya conoce y la información nueva que recibe, reajustando ambas ideas. Por tanto, avanzar con el alumnado desde sus propios conocimientos es bastante importante para el reajuste del conocimiento del alumno/a en el proceso del aprendizaje.

La valoración en la importancia del Progreso, no ha sido la ideal para tener un aula inclusiva, pero la puntuación en el cumplimiento es bastante alto, aunque no llegue al 50%.

No debemos olvidar de resaltar, que lo más importante de los resultados obtenidos es que el porcentaje de Poco Cumplimiento siempre está a 0, al igual que en la Importancia la puntuación “Algo Importante” y “Poco Importante” siempre es de 0.

B. Resultados cualitativos

Podemos definir los resultados cualitativos, como aquellos datos que se expresan en forma de palabras o textos, que ayudan a comprender ciertas acciones y actitudes de los encuestados que no son cuantificables.

Los datos obtenidos, provienen de las puntuaciones de la escala, datos de la entrevista a la tutora (Anexo VII) y nuestra propia interpretación en la observación realizada, tanto de su actitud en el aula, como de las entrevistas practicadas con ella.

Se ha centrado el estudio, en los ítems que la maestra ha calificado como “Bastante Importante”, dado que en ningún caso ha considerado ninguno, como “Poco o Algo Importante”. Con lo cual el análisis lo debemos referir a los ítems calificados como “Bastante Importante”, habiendo escogido por tanto, los ítems más extremos en cada una de las variables (importancia y cumplimiento), porque consideramos que son los que más propuesta de mejora pueden sugerir y además son los más “urgentes” para mejorar la inclusión educativa.

Partiendo pues de esa premisa vamos a analizar los ítems a tener en cuenta en las tres dimensiones:

DIMENSIÓN	ÍTEM	ANÁLISIS
<u>PRESENCIA</u>	“la diversidad del alumnado se plantea como un estímulo para el desarrollo profesional de los docentes del centro”	En esta dimensión podemos comprobar que el profesorado en general está implicado en el tema inclusivo, quedando un gran camino por recorrer, ya que no se ha puntuado como “Muy Importante” la diversidad del alumnado, a pesar que es un colegio con bastante diversidad como hemos visto anteriormente (ver tabla 2).
	“el profesorado muestra predisposición favorables a la escolarización de alumnado con neae en el aula”	

<p><u>PARTICIPACIÓN</u></p>	<p>“la comunidad educativa participa en el proceso de aprendizaje del alumnado, evaluando cualitativamente dicho proceso”</p>	<p>A pesar que la tutora del aula está muy implicada con el tema, comprobamos que cuando se habla de profesorado en general no se puntúa como “Muy Importante”, porque no todos tienen la misma predisposición positiva a la hora de tener un niño/a con necesidades educativas especiales y por otra parte cada docente tiene libertad de enseñanza, la cual es reconocida en el artículo 20.1 C de la Constitución Española, el cual “reconoce y protege el derecho a la libertad de cátedra”, dicho derecho es reconocido para la enseñanza pública no universitaria en la sentencia de 5/81 del Tribunal Constitucional, que la define como “el derecho de quienes llevan a cabo personalmente la función de enseñar a desarrollar esta función con libertad dentro de los límites del puesto docente que ocupan” o también como la “posibilidad de expresar las ideas o condiciones que cada profesor asume como propias en relación con la materia objeto de enseñanza” (sentencia 217/92, fundamento jurídico 2º).Estando limitada dicha</p>
------------------------------------	---	---

		libertad, por el respeto al derecho al honor, a la intimidad, a la propia imagen y a la protección de la juventud y de la infancia.
<u>PROGRESO</u>	“las programaciones contemplan diferentes niveles de logro de un mismo objetivo”	En esta dimensión es esencial analizar que la tutora no ha marcado como “Muy Importante” el ítem que se refiere a la equidad y es esencial que lo sea, ya que no todo el alumnado tiene los mismos recursos y a cada uno hay que aportarle lo que necesita (ver Figura 1). Aunque la tutora sí que lo da mucha importancia a la hora de trabajarlo en el aula, no lo considera esencial lo que puede llevar a provocar a la larga un desentendimiento en dicho ítem dejando de realizarlo
	“para resolver un problema conductual es preciso analizar sus antecedentes”	
	“el profesorado utiliza metodologías que facilitan la generalización de los aprendizajes”	

Podemos resumir como ya hemos mencionado, que a pesar de la inestimable colaboración de la maestra y su gran implicación en el proceso inclusivo, nos vemos en la obligación en el análisis realizado, de manifestar que aunque todos los ítems son muy importantes, tenemos que resaltar en especial que en el ítem de participación nos manifiesta que no se ha llegado a establecer la suficiente “cultura” de inclusión como para que toda la comunidad educativa participe en el aprendizaje del alumnado.

5.2.3. Propuesta de mejora

La propuesta de mejora se va a realizar partiendo de los ítems contestados como “Muy Importantes” y “Algo de Cumplimiento”, realizados por la maestra. Si hay Bastante o Mucho Cumplimiento, se está dando a entender que se está trabajando activamente la inclusión en el aula.

Realizaremos la propuesta de mejora, con los ítems contestados como “Muy Importantes” y “Algo de Cumplimiento”, porque consideramos que si éstos son importantes pero no se cumplen o se cumplen poco, tales como, necesidades educativas, poco cumplimiento de inclusión educativa, falta de accesibilidad al currículo, escasa relación del profesorado con el alumnado para cubrir las expectativas comportamentales que permitan minimizar los problemas conductuales, falta de coordinación con el profesorado, poca programación para obtener tiempo y espacio para que el alumno dirija y experimente su propio aprendizaje, falta de actividades de autoevaluación que permitan la mejora del aprendizaje del alumnado. Es indudable que aunque se valoren como Muy Importantes, su falta de Cumplimiento no va a permitir mejorar el ya bastante mal trecho problema de inclusión escolar, es decir, no se observa gran expectativa de mejora a nivel del profesorado en general, ni siquiera manifiesta un determinado compromiso en el tiempo por la mejora de dichas situaciones.

Por cada ítem contestado de esta forma (“Muy Importantes” y “Algo de Cumplimiento”), realizamos una propuesta de mejora de dicho ítem:

PRESENCIA

Ítem de la escala ACOGE	Plan de mejora
1. “Las necesidades educativas del alumnado se precisan en cada entorno de aprendizaje”	Elaborar una guía de las necesidades del alumno con TEA y explicar al resto de la comunidad educativa como se trabaja con ella para que todos puedan acceder y trabajar de la misma manera cubriendo las necesidades en cualquier entorno que el alumno necesita (Ver Anexo V).
2. “Una evidencia de la calidad de la enseñanza es lograr la inclusión de cualquier tipo de estudiante”	<p>Buscar una organización espacial y temporal ajustada a las necesidades del alumno que minimice las dificultades que cualquier alumno pueda tener a la hora de llevar a cabo cualquier actividad académica</p> <p>Formación en inteligencias múltiples (Gardner, “<i>La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI</i>”, 2001).</p>

3. “La inclusión educativa supone más que la mera presencia de todo tipo de alumnado en el aula”	Crear estrategias de acceso al currículo: utilizar agenda escolar, libros con ilustraciones y lenguaje sencillo, modelos de exámenes diferentes, mapas conceptuales...
	Crear estrategias curriculares no significativas: priorizar objetivos que sean de mayor aplicación práctica que favorezcan su atención, expresión y socialización.
	Crear estrategias de evaluación: creativa y flexible (muy visual), continua y de previa realización con ejemplos visuales.
4. “Los docentes reflejan como objetivo en la programación que el currículo sea accesible para todos”	Trabajar a partir de los intereses del alumno dando la misma materia pero de una manera más motivadora para él, de una manera muy visual (a través de mapas conceptuales) y con un lenguaje sencillo.
	Hacer que el aula sea un espacio en el que el alumnado se sienta seguro para generar aprendizajes, por ejemplo adaptándolo con pictogramas para que entienda lo que hay en clase.

PARTICIPACIÓN:

Ítem de la escala ACOGE	Plan de mejora
5. “El profesorado junto al alumnado, para minimizar los problemas conductuales, acuerdan las expectativas sobre el comportamiento”	Formación para el profesorado de “apoyo conductual positivo” a través de la Junta de Castilla y León, basado en el respeto a los valores de la persona y en la derivación de hipótesis funcionales sobre el comportamiento problemático. (formación para el equipo docente)
	Identificar las capacidades del alumno y valorar positivamente en lo que el alumno destaca.
	Crear unas reglas consensuadas entre todos y muy fáciles de entender, donde existan refuerzos

	positivos y consecuencias en las conductas
6. “El horario prevé la coordinación entre tutores/as y el personal de apoyo que intervienen en un nivel educativo”	Programar tiempos de coordinación entre el profesorado. Priorizar estos tiempos en la labor docente (ej. Recreo, principios/final de la jornada con el alumnado...)
7. “Existe tiempo para la coordinación entre el profesorado que comparten actividades dentro del aula”	Tener en el aula un cuaderno de comunicación para intercambiar información con los demás compañeros profesores de una forma rápida

PROGRESO:

Ítem de la escala ACOGE	Plan de mejora
8. “El profesorado programa tiempos y espacios para que el alumnado experimente y dirija sus propios aprendizajes”	Formación de “aprendizaje basado en proyectos”
	Analizar la programación para identificar los tipos de inteligencias que existen en el aula.
9. “El profesorado planifica actividades de autoevaluación para permitir el alumnado mejorar sus aprendizajes”	Contar con la participación del alumnado, por ejemplo ofrecer diferentes temas (vistos en clase) para que el alumno pueda demostrarse si los aprendizajes les ha adquirido y que sea él mismo el que se evalúe.
	Enseñar al alumnado a evaluar y controlar su proceso de aprendizaje

6. Conclusiones

Entendemos que los objetivos pretendidos con este trabajo, han sido debidamente cumplidos, quizás no se ha profundizado exhaustivamente en las necesidades que pueda tener un alumno con TEA. El estudio se ha centrado más en la inclusión en la escuela ordinaria, para el alumnado con necesidades educativas de apoyo educativo.

En cuanto a los ítems valorados por la maestra, vamos a resaltar en primer lugar aquellos que le han resultado de más difícil valoración, así en la dimensión de “Presencia” manifiesta mayor dificultad en sus valoraciones, por considerarla más abstracta, por lo tanto de difícil puntuación. En cuanto a los que le han resultado de más fácil valoración, se encuentran en la dimensión de “Participación” por ser más claros y tangibles para su evaluación.

Por otro lado, manifiesta la falta de participación de sus compañeros a la hora de la realización de actividades y alude a la falta de coordinación y tiempo.

En esta evaluación, considero, que la maestra tiene mucha disposición, demuestra unas enormes ganas de aprender, así como, conseguir llegar a un aula ordinaria plenamente inclusiva, aprendiendo constantemente de sus errores para evitar volver a reiterarlos en los siguientes cursos.

En cuanto a las dificultades para la realización de este trabajo, he de manifestar por mi parte, que he carecido en principio de falta de tiempo para la realización de un trabajo más perfeccionado, quizás por la dificultad de encontrar el enfoque adecuado al mismo. Una vez he conseguido focalizarlo, me ha faltado la oportunidad de consultar y leer más bibliografía. Me hubiera gustado mantener más entrevistas con la tutora, pudiendo haber conseguido con ello, centrar antes el objeto de este estudio. Como amenaza, vuelvo a reiterar la falta de tiempo, que ha conseguido en ciertos momentos una paralización en mi trabajo, lo que me ha provocado a su vez una desmotivación que se ha remontado con fuerza a medida que he ido avanzando, una vez centrado el objeto de estudio. Como fortaleza, puedo valorar como positivo, mi conocimiento ya obtenido de las personas con TEA, debido a mi trabajo realizado con la asociación “Autismo Palencia”. Pudiendo destacar también, que a medida que he ido avanzando en la realización del trabajo, he ido obteniendo una mayor curiosidad que me ha dotado de un mejor aprendizaje, habiéndome abierto una multitud de enfoques que por falta de tiempo no he podido abordar. En cuanto a las oportunidades, he contado con una maestra ilusionada, con fuerza, ganas de aprender y de mejorar la inclusión en las aulas ordinarias.

Sin olvidar, por supuesto, la inestimable ayuda de mi tutora del TFG, Doña María Jiménez Ruiz, la cual, con su buena dirección, su apoyo, su constante dedicación y su entrega, ha conseguido una gran motivación en mis ganas de crecer en el conocimiento de esta materia, así como ha fortalecido mi aprendizaje en cuanto a la estructura, redacción y ordenación del mismo; consiguiendo al final centrar los objetivos y la metodología a seguir. “Los profesores pueden cambiar vidas con la mezcla correcta de tiza y desafíos” (Joyce Meyer)

La inclusión educativa, se está perfeccionando como una corriente que imagina una escuela que atiende a todos sus alumnos ajustándose a sus diferentes capacidades. Para que las propuestas inclusivas se lleven a cabo de una manera real, se deben realizar prácticas inclusivas en tres dimensiones: comunidad educativa, centro educativo y aula. Es evidente que para que este modelo de escuela prospere, es necesario que contemple la inclusión con todo su significado. Debemos llegar a tener aulas que practiquen la presencia, la participación y el progreso del alumnado.

Una de las herramientas esenciales que tiene un tutor para fomentar la inclusión, es la planificación de unidades didácticas. Esta herramienta debe trabajarse día a día, con ella se organizan los criterios de evaluación, se diseñan proyectos y actividades que después llevan a cabo en sus clases. Es importantísima la forma en la que se ajusten estas propuestas para la participación y progreso de todos, si esto se realiza correctamente, teniendo en cuenta las capacidades personales del alumnado, potencialidades y limitaciones de cada uno, la participación está asegurada.

Existe demasiada rigidez curricular a partir de primaria, y esto hace que sea una barrera importante para la inclusión, al tener muchos contenidos, las adaptaciones curriculares no son suficientes, los métodos pedagógicos se centran exclusivamente en libros de texto, etc. Que se lleve a cabo una adaptación curricular no significa que los aprendizajes tengan menos valor que los del resto del alumnado. Nuestra tarea como maestros es educar, no clasificar, debemos flexibilizar el sistema y no ocultarnos detrás de las adaptaciones curriculares individualizadas.

Otra barrera importante es la falta de formación específica, se trata de conocer la inclusión a través de los trabajos de personas implicadas en este proceso de transformación. Los maestros deberíamos tener una formación inicial y permanente, por ser un requisito indispensable. Siempre hay que estar aprendiendo de los avances continuos que nos brinda nuestra profesión.

Se deben mejorar y actualizar los planes de estudio universitario en magisterio, que permitan un profesorado acorde con las necesidades que demanda la sociedad, con una formación íntegra en todos los aspectos educativos, dándole la importancia que ello tiene para la formación de los futuros miembros que han de componer nuestra sociedad, creando personas capaces de convivir y de relacionarse con todos los miembros sociales, con sus diferentes y con sus iguales.

La especialización en Educación Inclusiva, no debería ceñirse la formación a los estudios universitarios, sino que se deberían exigir unos constantes planes de formación con la finalidad de que los futuros maestros seamos capaces de formar una sociedad igualitaria, equitativa y justa, que es la base de la convivencia. Ésta es nuestra responsabilidad y debería dotárenos de los medios suficientes para lograr la sociedad que todos deseamos.

Quería una escuela donde él pudiera ser el mismo, donde no se rieran o abusaran de él por ser diferente, donde lo comprendieran.

Pero, sobre todo, quería una escuela donde trabajaran con paciencia para comunicarse con él; si eran capaces de hacerlo, estaba segura de que progresaría mucho y finalmente se independizaría más de nosotros. Nuestra principal preocupación era que si su educación fracasaba, no sería capaz de hacer frente a la vida cuando fuéramos viejos o cuando ya no estuviéramos.

"Autismo. Una guía para padres"; p.p. 89

7. Referencias bibliográficas

- Ainscow, M (2005) Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal Educational Change*, 6 (2)
- Ausubel, D. P. (1976). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Ed. Trillas. México.
- Autismo España. (27 de Abril de 2018).
<http://www.autismo.org.es/actualidad/articulo/ante-nuevos-datos-que-apuntan-un-aumento-de-la-prevalencia-en-el-tea-autismo>. Recuperado el 14 de mayo de 2019, de <http://www.autismo.org.es/actualidad/articulo/ante-nuevos-datos-que-apuntan-un-aumento-de-la-prevalencia-en-el-tea-autismo>
- Autismo España, (2019), recuperado de <http://autismo.org.es/>
- Arce E (2013). La inclusión escolar de los alumnos con trastorno del espectro de autismo: análisis de la respuesta educativa al alumno con TEA, *ACLPP informa*, N° 30, pp. 15-16
- Artigas-Pallarés, J; Paula Pérez, I (2011). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Asoc. Esp. Neuropsiq*, Vol. 32 (115) pp. 567-587
- Baña, M. (2015). El rol de la familia en calidad de vida y autodeterminación de las personas con Trastorno del Espectro Autista. *Ciencias psicológicas*. Vol.9 (2)
- Baron-Cohen, S (2008). *Autismo y Síndrome de Asperger*, Madrid: Alianza
- BOE, 19 de Junio de 2017 *acuerdo 29/2017, 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022*
- Castellano, F. (2017). *correlatos estructurales de las alteraciones cognitivas con niños con TEA* Tesis doctoral: Universitat Jaume I de Castellón
- Christian H Mathesius, J. (1957). *Global Anabaptism memnonite Encyclopedia online* <http://www.gameo.org/encyclopedia/contents/M381.html>
- Crespo, M (2001). *Autismo y educación* Instituto universitario de integración en la Comunidad. Facultad de psicología, Universidad de Salamanca
- Escudero, J.M (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educativo siglo XXI*, 30 (2) 109-128
- Fernández, M.T. (2014). Red social educativa. *La importancia de la educación*. <https://redsocialededuca.net/la-importancia-de-la-escuela-inclusiva>

- Gallego, M.M (2012). *Guía para la integración del alumnado con TEA en educación Primaria*. Salamanca
- Guirao, J.M. (2012). *Autoevaluación de centros educativos para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva* (Tesis Doctoral no publicada) Universidad de Murcia. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/117463>
- Herranz, L. (2016). *estimulación sensorial con TEA: una propuesta de intervención basada en experimentos científicos en educación infantil*.
- Alberdi, I, (1999). *El libro del trimestre. La nueva familia española*, Ediciones Taurus
- Jiménez, M. (2016). *Escala ACOGE. Valorar las condiciones de inclusión de las aulas*. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid. Valladolid
- Jiménez, M. (2012). *Proceso de inclusión educativa de un alumno con Trastorno de Asperger*. Trabajo Fin de Máster. Valladolid (Universidad de Valladolid)
- Jordan, R (2012). *Autismo con discapacidad intelectual grave. Guía para padres y profesionales*. Ávila: autismo Ávila
- Jordan, R; Powel, S. *Las necesidades curriculares especiales de los niños autistas*. Vizcaya: IBE- CERE
- Luque, D.J, Luque-Rojas, M.J (2011). Conocimiento de la discapacidad y relaciones sociales en el aula inclusiva. Sugerencias para la acción tutorial. *Revista Iberoamericana de educación*, 6 (54) 2-12
- Martín, A.C (2018). *Trastorno del Espectro Autista y los trastornos específicos del lenguaje en el aula. Una propuesta de intervención individualizada*, Trabajo de Fin de Grado (Universidad de Valladolid)
- Martínez, J. (2018). *Evaluación de la preparación académica de los graduados en educación primaria, para afrontar la inclusión de un alumno con TEA en su aula ordinaria*, Trabajo de Fin de Grado: Segovia (Universidad de Valladolid)
- Masó, A (2017). *Propuesta educativa para la inclusión de alumnos con TEA en educación infantil*. Trabajo de Fin de Grado (Universidad Internacional de la Rioja)

- Moreno, F.J; Aguilera, A; Saldaña, D; Álvarez, R (2005). ¿Cómo mejorar la educación del alumnado con autismo? Una propuesta desde el sistema escolar sevillano. *Apuntes de psicología* vol. 23, Nº3, págs. 257-274
- Muntaner, J.J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7 (1) 63-79.
- Neira, J (2010). La ciencia en casa. Recuperado el 11-6-2019 de <https://www.lne.es/sociedad-cultura/2010/11/03/gen-dispara-autismo-varones/989099.html>
- Rivière; Martos (2010). *El niño pequeño con autismo*
- Rodríguez, H; Torrego, L. (coord.) (2013). *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela*. Madrid: WoltersKluwer España S.A
- Serrato, L.T, García, I (2014). Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas. *Actividades investigativas en educación* 14 (3) 1-25
- Stern, E.A proposd'un cas d'autismechez un jeuneenfant. *Arch Fr Pediatr* 1952;9: 157-64
- Suárez, E (2015).*Relación centro escolar-familia en casos de niños con Trastorno del Espectro Autista*, Trabajo de Fin de Grado: Oviedo (Universidad de Oviedo)
- UNESCO (2011). Portal Educación Inclusiva. Santiago de Chile. Extraído desde <http://portal.unesco.org/geography/es/ev>
- Van Krevelen DA. Earlyinfantileautism. *Acta Paedopychiatr* 1952;81-97
- Villalba, I (2015).*Coopedaleando: Ocio y actividad física para personas con TEA*, Trabajo de Fin de Grado: Palencia (Universidad de Valladolid)
- Vitello, S.J. y Mithaug, D.E. (1998).(comps). *Inclusive schooling: national and international perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum

8. Anexos

ANEXO I:



CONSENTIMIENTO INFORMADO

María Azpeleta Blanco con DNI 71951845W, estudiante del grado en educación infantil en la Universidad de Valladolid, solicita, mediante el presente documento, la aprobación de los familiares directos y la tutora de [REDACTED] para participar en el estudio y la recogida de datos (cuestionarios, observaciones, fotos...) necesarios para la realización del Trabajo de Fin de Grado. La participación es voluntaria y puede retirarla en cualquier momento sin consecuencias.

El trabajo se propone conocer, a partir de la escala Acoge, el grado de inclusión educativa del aula a la que asiste el alumno, y realizar, a partir de dicho análisis, propuestas de mejora que puedan servir para incrementar la participación y aprendizaje de todo el alumnado.

Me **comprometo** a guardar estricta **confidencialidad** de la identidad del alumno participante y la tutora utilizando los datos recogidos exclusivamente para los objetivos del Trabajo fin de Grado. Si tiene alguna duda puede contactar con la tutora de la Universidad en la siguiente dirección de correo electrónico: majiruiiz@pdq.uva.es

Por favor, complete y devuelva el siguiente formulario de consentimiento (señale la casilla que corresponda):

.....



CARTA DE AUTORIZACIÓN

Yo, María Azpeleta Blanco, mayor de edad con DNI 71951845W, alumna del Grado de Educación Infantil de la UVA, cursando 4º curso encontrándome realizando mi TFG me reúno con

mayor de edad
gerente de la

asociación de ~~XXXXXXXXXX~~, la cual autoriza la grabación de la siguiente entrevista.

En Palencia a...14... de... Mayo..... de..... 2019.....



CONSENTIMIENTO INFORMADO

María Azpeleta Blanco con DNI 71961845W, estudiante del grado en educación infantil en la Universidad de Valladolid, solicita, mediante el presente documento, la aprobación de los familiares directos y la tutora de [] para participar en el estudio y la recogida de datos (questionarios, observaciones, fotos...) necesarios para la realización del Trabajo de Fin de Grado. La participación es voluntaria y puede retirarla en cualquier momento sin consecuencias.

El trabajo se propone conocer, a partir de la escala Acoge, el grado de inclusión educativa del aula a la que asiste el alumno, y realizar, a partir de dicho análisis, propuestas de mejora que puedan servir para incrementar la participación y aprendizaje de todo el alumnado.

Me comprometo a guardar estricta confidencialidad de la identidad del alumno participante y la tutora utilizando los datos recogidos exclusivamente para los objetivos del Trabajo fin de Grado. Si tiene alguna duda puede contactar con la tutora de la Universidad en la siguiente dirección de correo electrónico: majrutz@pdp.uva.es

Por favor, complete y devuelva el siguiente formulario de consentimiento (señale la casilla que corresponda):

.....



CARTA DE AUTORIZACIÓN

Yo, María Azpeleta Blanco, mayor de edad con DNI 71951845W, alumna del Grado de Educación Infantil de la UVA, cursando 4º curso encontrándome realizando mi TFG me reúno con

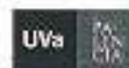


mayor de edad
gerente de la

asociación de [redacted], la cual autoriza la grabación de la siguiente entrevista.

En Palencia a... 16... de... MAYO... de... 2019.....





CONSENTIMIENTO INFORMADO

María Azpeleta Blanco con DNI 71951845W, estudiante del grado en educación infantil en la Universidad de Valladolid, solicita, mediante el presente documento, la aprobación de los familiares directos y la tutora de [REDACTED] para participar en el estudio y la recogida de datos (cuestionarios, observaciones, fotos...) necesarios para la realización del Trabajo de Fin de Grado. La participación es voluntaria y puede retirarla en cualquier momento sin consecuencias.

El trabajo se propone conocer, a partir de la escala Acoge, el grado de inclusión educativa del aula a la que asiste el alumno, y realizar, a partir de dicho análisis, propuestas de mejora que puedan servir para incrementar la participación y aprendizaje de todo el alumnado.

Me comprometo a guardar estricta **confidencialidad** de la identidad del alumno participante y la tutora utilizando los datos recogidos exclusivamente para los objetivos del Trabajo fin de Grado. Si tiene alguna duda puede contactar con la tutora de la Universidad en la siguiente dirección de correo electrónico: majiruliz@pdg.uva.es

Por favor, complete y devuelva el siguiente formulario de consentimiento (señale la casilla que corresponda):

ANEXO II:

Entrevista (mamá niño con TEA):

1. ¿En qué aspectos podría el colegio aportar una mayor visión en materia de igualdad?

No entendemos por qué los colegios si existe las adaptaciones curriculares no lo hacen. Hay diferentes padres que tienen distintos problemas con los niños y no saben que tenemos derecho a esas adaptaciones, no es que se pueda hacer sino que tenemos derecho y creo que ningún colegio lo hace. Si un niño que está en 5º, el libro es imposible que lo estudie tal y como viene ¿Por qué el colegio no pide una adaptación curricular? Porque hay libros especiales aunque no se crea. Lo primero sería informar a los padres de los derechos de sus hijos porque algunos se están enterando ahora que tenemos derecho a pedirlo porque si ves que tu hijo no puede con un libro “normal” con tanta letra ¿cómo se lo pide el colegio? Información y el colegio debería aceptar la adaptación curricular que los padres piden, en vez de pedir a un niño dos temas imposibles del libro “normal” pues tener un libro adecuado con mas dibujos para que pueda estudiarlo mejor pero eso debería ser el colegio, tanto el orientador hacer el informe como el director pedirlo.

2. ¿Qué podría hacer la sociedad, a mayores, por la inclusión?

Es que eso es mucho trabajo. Lo primero las administraciones (sanidad, educación...), cuando se pongan al 100% la sociedad irá mejor. Si ellos no hacen nada...te ayudan un poco pero ahí está el pilar fundamental para que la sociedad se dé cuenta un poco más de lo que es y de lo que hay pero si desde arriba no hacen nada. Por ejemplo, sanidad: debería informar cómo se puede ayudar, que se puede hacer desde ahí para ayudarles, etc. educación: si desde educación no miran si necesitan ayuda en los coles, etc. a la sociedad no le llega. Un ejemplo es cuando vas a urgencias con el niño, se pone nervioso allí nadie te hace caso hasta que no llega el turno de pasar a consulta, al niño le da ansiedad y no quiere estar allí, si por el contrario al llegar le metieran en un box aparte con pictogramas explicándole un poco la situación, anticipándole lo que va a pasar pues seguramente estaría mucho más tranquilo. Quien se tiene que movilizar son las instituciones para poner cosas en la ciudad como por ejemplo pictogramas en los pasos de peatones (que lo he visto en alguna ciudad) para que así la gente se dé cuenta, lo vaya viendo y se vaya familiarizando con la situación

3. Con respecto a Autismo Palencia ¿en qué aspectos podría contribuir con mayor peso por y para la igualdad?

Es que hacemos todo lo que podemos, volvemos a lo mismo que si no nos hacen caso desde arriba no podemos hacer más. Si pedimos un permiso para poner pictogramas por toda la ciudad y no nos hacen caso pues nada. Desde la asociación se podría hacer muchas cosas pero si no tenemos las puertas abiertas. A nivel de visibilizar nos tienen que ayudar porque si vamos al colegio y decimos de hacer alguna actividad o charla y nos dicen que no pues por mucho que queramos. Hacemos charlas en algún colegio pero donde nos dejan y se interesan. porque si vamos a uno en el que gran parte de las familias son de etnia gitana que ni saben lo que es ni quieren saberlo pues al final hacemos la charla

para nosotros no para los demás para que están más informados. Las charlas que hemos dado hasta el momento fenomenal.

4. Como madre, ¿qué haces para que tu hijo se encuentre incluido en la sociedad?

Es complicado por mucho que quieras hacer para que tu hijo este incluido en la sociedad porque le llevas a un parque y el niño tiene obsesión por tirarse una y otra vez por el tobogán sin esperar su turno, los niños se quejan, se meten los padres y terminas discutiendo con todos y te tienes que llevar a tu hijo de allí. El niño se siente mal, yo voy a discutir con lo cual no vamos al parque. ¿Cuál es el problema? La sociedad, la gente que se piensa que el niño está loco y mil cosas más. Por evitar ese tipo de comentarios dejas de hacer cosas porque duelen, además es hablar por hablar. Yo he dejado de llevarle al supermercado porque se pone nervioso en la fila, quiere pagar en seguida y eso la gente no lo tolera. Yo creo que nunca se va a llegar a una inclusión total porque una parálisis cerebral, un síndrome de down se nota a simple vista (la gente es más tolerante) pero un autismo no, entonces o le pones un cartel que lo lleve escrito o la gente lo trata por lo que no es por no estar informados.

5. ¿Podrías compartir alguna experiencia que conozcas que inicialmente ha sido catalogada como inclusiva pero terminan contribuyendo a una segregación o exclusión?

Por ejemplo, yo en el colegio estoy muy contenta pero al final a mi me cuentan lo que quieren. Antes le sacaban con la PT pero ahora lo hacen en clase pero no sé hasta qué punto es inclusivo. El colegio “pan y guindas” es el más inclusivo de Palencia y estoy contenta pero bueno puede ser una percepción mía, con Íker bien pero hay cosas que podrían mejorar mucho. En algunos aspectos podemos decir que hay muy buena inclusión aunque en otros no pero no porque no se quiera sino porque no se puede. Una cosa es lo que queremos y otra lo que podemos ya que si lo que queremos vale dinero y las instituciones no nos lo dan, es imposible. Cada vez que se ha hablado de inclusión en los lugares donde he ido, bien no hubo problemas que dijeran que si y luego que no.

ANEXO III:

Entrevista maestra (I):

1. ¿Qué herramientas aporta el colegio por y para la inclusión?

El colegio cuenta con una sala de psicomotricidad, fisioterapeuta, profesorado con muchos apoyos. Tanto en infantil como en primaria, mínimo, tienen una hora al día de PT, compensatoria o un profesor a mayores aunque no sea especialista en necesidades educativas especiales. En mi aula hay 3-4 niños con NEE viene la PT una hora al día y aparte viene un profesor, al final en mi clase tengo 2 horas al día con alguien de apoyo. Tengo 15 niños, una ratio muy bajita comparada con otros colegios, que es algo muy bueno para los niños que tienen NEE porque podemos apoyarles más individualizado a cada niño. 15 niños es de las clases que más alumnos hay en este colegio, la mayoría suelen tener en torno a 10.

2. Y tú como maestra, ¿qué haces para que haya inclusión en tu aula?

A mí me gusta trabajar no solo lo que son los libros sino con mucho apoyo visual, aprendizaje cooperativo, muchas veces los niños explican mucho mejor porque son capaces de bajar el nivel y adaptarse al que se lo van a explicar. Hacemos mucho material y destinan mucho dinero en este colegio a material escolar, eso está muy bien porque en cualquier momento quieres trabajar cualquier tema y tenemos diferentes materiales, por ejemplo: el dinero tenemos monedas, las medidas de longitud tenemos metros, regletas... muchos instrumentos para niños con dificultades visuales, táctiles... como resumen utilizar el material, agrupamientos y muchas técnicas visuales, sacarles un poco del libro porque para los niños con NEE el libro es muy abstracto y entienden todo mejor de una manera más visual y con la ayuda de los compañeros y los que no tienen NEE aprenden mucho mejor también porque es una manera más lúdica de formarse en las diferentes materias. Intentamos pasar todo a la realidad, por ejemplo las situaciones de compra pues comprar “de verdad” en vez de hacer el problema en el cuaderno. Trabajamos mucho con autoinstrucciones a través de pictogramas pero no solo con niños con NEE sino con todos o la mayoría porque es un apoyo importante. Muchas de las medidas de necesidades, a los que mejor les viene son a los niños con dificultades pero en realidad a todos les viene bien.

3. ¿En qué se podría mejorar?

En muchas cosas. Tenemos que guiarnos por un temario y a mí me gustaría hacer más cosas que fueran funcionales para el niño porque aquí hay niños que el día de mañana van a la universidad y otros que no, entonces a mí me gustaría enseñarles cosas que les van a servir en el día a día, en la vida, en lo social. A veces pecas al decir, “que lleguen a todo a lo que más” y en realidad hay cosas que se podrían quitar o que si no da tiempo a darlas no pasaría nada pero no está en mis manos porque hay que regirse por un currículo, actividades del centro, el papeleo como maestra y no da tiempo en un curso a realizar todo lo que me gustaría. A veces habría que preparar un mismo problema para cada dificultad o necesidad de cada niño y es prácticamente imposible hacer un material para cada uno.

4. ¿Crees que el alumnado/nuevos maestros salen preparados de la carrera para hacer frente a esta temática planteada?

No sé cómo estará actualmente pero cuando yo salí de la carrera no. Yo creo que en realidad lo aprendes a medida que vas trabajando, se deberían dar más casos prácticos por ejemplo plantear casos reales ¿Qué se podría hacer? ¿Material? La carrera es demasiado teórica y a veces están muy retrasados en las nuevas metodologías no son nuevas, son muy antiguas pero bueno, enseñan cómo hay que dar estas metodologías y yo no te las estoy dando a ti. Deberían predicar con el ejemplo, por supuesto dar teoría que es la base de todo pero todo mucho más práctico. Para mí no aprenden mucho la verdad, excepto algún profesor que se implica de verdad y te cuenta experiencias suyas o casos prácticos (un par de asignaturas). Algo que nos falla a los maestros es que deberíamos reflexionar más y darnos cuenta de la situación que vivimos con cada alumno para poder así ayudarle llevándole por un camino u otro pero esto te lo da la experiencia no porque lo hayas aprendido en la universidad.

ANEXO IV:

Entrevista gerente de la asociación (Autismo Palencia):

- 1. ¿Crees que la asociación podría hacer más de lo que hace para que en la sociedad hubiera más inclusión?**

Desde la Asociación se hace todo lo que se puede hacer (o nos dejan hacer) con la capacidad económica que tenemos. Si que es verdad, que falta mucho por trabajar dentro de los centros educativos, y que hay profesores que aún no están concienciados, a pesar de las campañas de sensibilización y formaciones que se dan. Igual que en el ámbito de la sanidad, nosotros no podemos hacer nada más si la sociedad a pesar de las sensibilizaciones no se concienta

- 2. ¿Qué hace la asociación para incluir a niños con TEA?**

Creo que la palabra incluir no es la más correcta, aquí se les da un servicio individualizado y profesional de atención directa tanto a los niños y niñas con TEA como a sus familias.

Al final la inclusión es por parte de la sociedad, nosotros sensibilizamos, informamos, hacemos ver la realidad a la sociedad, pero son ellos los que tienen que "incluirles" en el entorno. Si que es verdad, pensando en inclusión, por nuestra parte, hacemos deporte adaptado y estamos en contacto con otros niños que también están entrenando (en fútbol) y que hemos tenido la oportunidad de jugar con ellos algún partidillo en las horas de entrenamiento.

- 3. ¿Podrías compartir alguna situación donde hayáis sido conscientes de exclusión/segregación en un lugar que se comentaba que era inclusivo?**

No he vivido nada de eso

- 4. Se habla mucho de inclusión, ¿crees que la gente es realmente inclusiva o es una moda o por quedar bien?**

No podemos generalizar. Yo creo que en la sociedad hay de todo, gente que de verdad esta sensibilizada y concienciada con la realidad de la sociedad y otra que solamente habla y se cree que es inclusiva pero luego a la hora de la verdad no lo es; pero eso mismo pasa con la diversidad sexual o la gente inmigrante.

ANEXO V:



Asociación Autismo Palencia
E-mail: autismopalencia@gmail.com
Tel.: 979 10 41 50/ 691 736 241

Informe de Valoración Diagnóstica

1.- Datos personales

2.- Motivo de consulta y vía de derivación

La familia accede al Servicio de Autismo Palencia para valoración diagnóstica debido a su alto grado de preocupación por el desarrollo evolutivo del niño. Actualmente se encuentra en estudio de posible TGD por Salud Mental.

3.- Antecedentes familiares: Padres y hermana sanos.

4.- Antecedentes personales

No antecedentes perinatales reseñables; desarrollo psicomotor: sonrisa social 1-2m; control cefálico normal; sedestación a los 9-10 meses; dificultad para deambulación autónoma; en seguimiento en Centro Base por alteración de la motilidad gruesa (hipertonia de EEII). TEL en seguimiento y apoyo (retraso expresivo del lenguaje). CIV muscular, no otro antecedente patológico reseñable. Estancamiento pondero-estatural en seguimiento en consulta de digestivo infantil (dado de alta). Mala tolerancia a la medicación; suspendido tratamiento con Medikinet 5 mg debido a los efectos secundarios que se producen en el paciente. No medicación prescrita en el momento de la valoración diagnóstica.

Se realizan las siguientes pruebas: Cromosoma X-Frágil, Cariotipo en sangre (46XY en las 20 metafases analizadas) y RM no detectándose alteraciones en el paciente.

5.- Anámnesis

tiene actualmente 5 años y 6 meses de edad, sin antecedentes familiares de interés. Presenta retraso evolutivo, especialmente en el área motora gruesa, con retraso en el lenguaje y en las conductas sociales.

La madre describe a su hijo como un niño muy impulsivo e inquieto, desde que se levanta hasta que se acuesta no para quieto y está en constante movimiento. No se entretiene con nada y pasa muy rápido de una actividad a otra. Su mayor preocupación actual es la sensación de que en cualquier momento lo puede perder o que le pase algo ya que es un niño que no ve el peligro y no se le puede dejar solo en ningún momento.

En cuanto al desarrollo temprano, los padres empezaron a notar que algo no andaba bien a partir de los 8 meses de edad debido a que era un niño muy intranquilo, muy nervioso y no paraba en todo el día a pesar de dormir muy mal por las noches, sobre

Asociación Autismo Palencia
E-mail: autismopalencia@gmail.com
Telf.: 979 10 41 50/ 691 736 241

los nueve meses no sujetaba la cabeza, no gateaba ni andaba y veían que se iba retrasando cada vez más. Lo que les hizo preocuparse en aquella época también fue el balanceo que presentaba el niño, no andaba pero lo ponían en el parque y se levantaba y empezaba a balancearse de un lado a otro, podía estar horas con ese movimiento sin sentarse.

En relación a los hitos motrices, es un niño que presenta un retraso en el área motora gruesa; se sienta sin ayuda sobre una superficie plana en torno a los 10-11 meses pero sin estabilidad. Comenzó a andar muy tarde, sobre los 20-21 meses de edad, los padres comentan que era un andar muy peculiar; es decir, no andaba, iba corriendo pero hacia los lados, caminaba de puntillas sin estabilidad, lo que le llevaba a perder el equilibrio y caerse. En esa época no sabía subir ni bajar escaleras.

El proceso de adquisición del control de esfínteres durante el día se produce en torno a los 3 años, presentando actualmente enuresis nocturna.

En relación al lenguaje se observa un ligero retraso, comenzando a hablar palabras sueltas sobre los dos años y apareciendo las primeras frases en torno a los 3 años. La madre comenta que es un lenguaje peculiar, presenta una mala pronunciación y no se puede mantener una conversación con él ya que no le sigue el hilo. Es un niño que habla mucho pero presenta un lenguaje muy repetitivo sin aumento de vocabulario.

Actualmente se encuentra cursando 3º de Educación Infantil en el Colegio [redacted] contando con apoyo de Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje y A.T.E. La madre comenta que lo intentó meter en la guardería a los 2 años de edad pero sólo estuvo un mes debido a que el niño lloraba todo el rato, presentaba vómitos y descomposición. No se relacionaba con ningún niño y no se separaba de su cuidadora. A los 3 años de edad entró en el colegio, teniendo un año muy problemático en donde el niño no quería ir y al llegar al colegio vomitaba y lloraba de continuo, no había relación con ningún niño. Al final del curso iba más tranquilo. Cursó 2º de Educación Infantil bastante mejor y en el curso presente hay una buena adaptación al colegio.

6.- Evaluación

A. Pruebas administradas

1.- Pruebas de Screening:

- La Escala Australiana para el Síndrome de Asperger.
- Cuestionario de Comunicación Social (SCQ).

2.- Identificación de los síntomas de TEA:

- Entrevista Diagnóstica ADI-R.
- ADO6-G Módulo 2.

3.- Valoración cognitiva:

- Escala de Aptitudes Intelectuales BAS-IL.

Asociación Autismo Palencia
E-mail: autismopalencia@gmail.com
Telf.: 979 10 41 50/ 691 736 241

4.- Exploración Neuropsicológica:

- Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil CUMANIN.

B. Resultados

1. PRUEBAS DE SCREENING:

- **La Escala Australiana para el Síndrome de Asperger:** El sujeto obtiene una puntuación total de 4,5 lo que indica una alta probabilidad de existencia de Síndrome de Asperger.
- **Cuestionario de Comunicación Social (SCQ):** Punto de corte TEA: 15. Puntuación obtenida: 17. Posible correspondencia con la presencia de TEA.

2. IDENTIFICACIÓN DE LOS SÍNTOMAS DE TEA:

- **Entrevista diagnóstica ADI-R:**

A. Alteraciones Cualitativas de la Interacción Social Recíproca:

(Puntuación total del algoritmo: 16. Puntuación de corte para TEA: 10)

A1. Incapacidad para utilizar conductas no verbales en la regulación de la interacción social. (Puntuación algoritmo: 2)

Interpretación: Hay presencia de mirada directa normal usada recíprocamente para comunicarse en un amplio rango de situaciones y con personas distintas y un rango completo de expresiones faciales. Se aprecia alguna evidencia de sonrisa cuando mira a otras personas pero generalmente no recíproca.

A2. Incapacidad para desarrollar relaciones con sus iguales. (Puntuación algoritmo: 8)

Interpretación: No hay presencia de juego imaginativo con otros niños y muestra poco interés en ellos. Evita de manera persistente la aproximación de otros niños y no participa en juegos que impliquen participación en grupos con otros niños aunque puede jugar a juegos de persecución.

A3. Falta de goce o placer compartido. (Puntuación del algoritmo: 4)

Interpretación: Muestra frecuentemente objetos al adulto dirigiendo su atención, sin ningún motivo manifiesto aparte del compartir. Suele ser capaz de compartir objetos y comida si se le pide, pero no lo hace de manera espontánea. Manifiesta algunos intentos de compartir placer, pero se limitan en número, variedad o espontaneidad.

Asociación Autismo Palencia
E-mail: autismopalencia@gmail.com
Telf.: 979 10 41 50/ 691 736 241

A4. Falta de reciprocidad socio-emocional. (Puntuación del algoritmo: 2)

Interpretación: No hay uso del cuerpo de otra persona para comunicarse, excepto en situaciones donde otras estrategias no han dado resultado. Es capaz de ofrecer consuelo con cambio en la expresión facial de manera flexible y espontáneamente en un amplio rango de circunstancias y formas, además integra consistentemente expresión facial apropiada, mirada, gesto y vocalización para comunicar información social en situaciones en las que está motivado para hacerlo. Da algunas respuestas e interacciones claras y positivas, pero no consistentes.

B. Alteraciones Cualitativas de la Comunicación:
(Puntuación total de algoritmo: 15. Puntuación de corte para TEA: 8)

B1. Falta o retraso del lenguaje hablado e incapacidad para compensar esa falta mediante gestos. (Puntuación algoritmo: 4)

Interpretación: El niño es capaz de señalar espontáneamente con el dedo objetos a distancia con el fin de expresar interés, usando contacto visual coordinado para comunicarse. Además hace un uso espontáneo y apropiado de una variedad de gestos convencionales o instrumentales. Por otro lado no es capaz ni de asentir ni de negar con la cabeza de manera espontánea; solo lo hace verbalmente.

B4. Falta de juego imaginativo o juego social imitativo espontáneo y variado. (Puntuación algoritmo: 5)

Interpretación: Se aprecia una escasa o nula imitación espontánea de acciones en el sujeto, observándose un juego imaginativo espontáneo ocasional o muy repetitivo como es en el caso de jugar con los coches que siempre hace lo mismo. En cuanto al juego social recíproco se encuentra la presencia de algo de juego pero muy limitado en cantidad, duración o contextos.

B2. Incapacidad relativa para iniciar o sostener un intercambio conversacional. (Puntuación algoritmo: 3)

Interpretación: Se observa algún uso social del habla en respuesta al cuidador o para lograr atención sin otra motivación obvia, pero limitado en frecuencia o variedad de contextos. Por otro lado, hay poca o ninguna conversación recíproca; a los demás les resulta difícil construir una conversación aunque haya habla social positiva aparente por el sujeto; el niño no puede continuar conversaciones empezadas por los demás, puede preguntar o contestar una pregunta pero no como parte propiamente de un intercambio.

B3. Habla estereotipada, repetitiva e idiosincrásica. (Puntuación algoritmo: 3)

Interpretación: El habla tiende a ser más repetitiva que la mayoría de los sujetos a su mismo nivel de complejidad, pero no estereotipada en una forma rara o inusual. Utiliza de manera frecuente preguntas o comentarios que son extraños e inapropiados para la situación. No hay confusión entre la primera, segunda y la tercera persona

Asociación Autismo Palencia
E-mail: autismopalencia@gmail.com
Telf.: 979 10 41 50/ 691 736 241

después de que se estableciera el habla con frases usando pronombres. Y no hay uso de neologismos o lenguaje idiosincrásico.

C. Patrones de conducta restringidos, repetitivos y estereotipados:

(Puntuación total del algoritmo: 3. Puntuación de corte para diagnóstico

TEA: 3)

C1. Preocupación absorbente o patrón de intereses circunscrito.

(Puntuación algoritmo: 1)

Interpretación: No hay preocupaciones inusuales pero si algún interés especial en grado inusual como son por ejemplo los toboganes, pero no claramente intrusivo en las actividades del sujeto u otras actividades de la familia.

C2. Adhesión aparentemente compulsiva a rutinas o rituales no funcionales. (Puntuación del algoritmo: 0)

Interpretación: No hay presencia de rituales verbales ni de compulsiones o rituales.

C3. Manierismos motores estereotipados y repetitivos.

(Puntuación del algoritmo: 0)

Interpretación: No hay presencia de ningún manierismo de manos o dedos ni de manierismos complejos o movimientos estereotipados del cuerpo.

C4. Preocupaciones con partes de objetos o elementos no

funcionales de los materiales. (Puntuación del algoritmo: 2)

Interpretación: Se aprecia la existencia de juego limitado al uso muy estereotipado de objetos, prestando atención a partes específicas de objetos, pero no interfiere con otras actividades del niño.

D. Alteraciones en el desarrollo evidentes a los 36 meses o antes:

(Puntuación total del algoritmo: 3. Puntuación de corte para diagnóstico

TEA: 1)

-ADOS-G Módulo 2:

A. Comunicación:

(Puntuación total de comunicación: 2)

A7. Señalar (Puntuación algoritmo: 1)

Interpretación: El niño señala para referirse a objetos y expresar un interés, pero sin la flexibilidad suficiente como para darle un código de "0".

Asociación Autismo Palencia
E-mail: autismopalencia@gmail.com
Telf.: 979 10 41 50/ 691 736 241

A8. Gestos descriptivos, convencionales, instrumentales o informativos (Puntuación algoritmo: 1)

Interpretación: Hay algún uso espontáneo de gestos descriptivos, pero exagerado o limitado en el rango o variedad de contextos. O hay un uso frecuente de gestos convencionales o instrumentales, pero no descriptivos.

B. Interacción social recíproca:

(Puntuación total de interacción social recíproca: 4)

B1. Contacto visual inusual. (Puntuación algoritmo: 0)

Interpretación: Presencia de mirada apropiada, con cambios sutiles entremezclados con otro tipo de comunicación.

B2. Expresiones faciales dirigidas a otros. (Puntuación algoritmo: 0)

Interpretación: Dirige una variedad de expresiones faciales apropiadas al familiar o cuidador o al examinador con la intención de comunicar emociones.

B3. Placer compartido durante la interacción. (Puntuación algoritmo: 1)

Interpretación: El niño muestra algo de placer apropiado en las acciones del examinador.

B5. Mostrar. (Puntuación algoritmo: 0)

Interpretación: El niño espontáneamente muestra juguetes u objetos durante la evaluación, sosteniéndolos o colocándolos delante del adulto estableciendo contacto visual con vocalización.

B6. Iniciación espontánea de atención conjunta. (Puntuación algoritmo: 1)

Interpretación: El niño hace referencia de manera parcial a un objeto que está fuera del alcance. Puede mirar y señalar el objeto de manera espontánea o vocalizar algo, pero no coordina ninguno de éstos con la mirada a la otra persona.

B8. Calidad de los acercamientos sociales. (Puntuación algoritmo: 1)

Interpretación: Hay una calidad levemente inusual de algunos acercamientos sociales. Se restringen a demandas personales o están relacionados con intereses propios del individuo, pero hay alguna intención de incluir al examinador en ese interés.

Asociación Autismo Palencia
E-mail: autismopalencia@gmail.com
Telf.: 979 10 41 50/ 691 736 241

B10. Cantidad de comunicación social recíproca. (Puntuación algoritmo: 0)

Interpretación: hace un amplio uso de comportamientos verbales o no-verbales para obtener intercambio social.

B11. Calidad general del rapport. (Puntuación algoritmo: 1)

Interpretación: Se produce una interacción cómoda por momentos, pero no sostenida.

*Puntuación Total de comunicación + Interacción social recíproca = 2+4=6

C. Comportamientos estereotipados e intereses restringidos

(Puntuación total de comportamientos estereotipados e intereses restringidos: 3)

A5. Uso estereotipado o idiosincrático de palabras o frases.

(Puntuación algoritmo: 1)

Interpretación: el uso de palabras o frases tiende a ser más repetitivo que en la mayoría de los niños con el mismo nivel de complejidad, pero no es claramente raro. Ocasionalmente produce vocalizaciones estereotipadas o emplea palabras raras o frases de manera inusual, junto con otro lenguaje espontáneo flexible.

D1. Interés sensorial inusual en los materiales de juego o las personas. (Puntuación algoritmo: 1)

Interpretación: Hay un interés por elementos no funcionales de los materiales de juego.

D2. Manierismos de manos y dedos y otros manierismos complejos.

(Puntuación algoritmo: 0)

Interpretación: No hay presencia de ningún tipo de manierismo.

D4. Intereses inusualmente repetitivos o comportamientos estereotipados. (Puntuación algoritmo: 1)

Interpretación: el niño muestra un interés o comportamiento repetitivo o estereotipado hasta el punto de ser inusual como son los de alinear objetos, girar las ruedas del carrito, desvestir a los muñecos, cerrar los ojos a la muñeca... pero que no interfiere a la hora de llevar a cabo ninguna de las actividades.

Clasificación del ADOS-G: la puntuación total que obtiene en la prueba es de 9 puntos, lo que nos indica que el niño se encuentra dentro del espectro del autismo. Si tenemos en cuenta los índices de severidad, se situaría en un nivel 6 (TEA moderado).

3. VALORACIÓN COGNITIVA:

-Escala de Aptitudes intelectuales (BAS-II):

obtuvo un IG de 62. La probabilidad de que la puntuación IG verdadera se sitúe en el intervalo que va de 58 a 71 es aproximadamente de 90 sobre 100. El rendimiento general del niño se puede clasificar por tanto en la categoría descriptiva "muy baja". A un nivel menor de generalización, Iker obtuvo un IE de 69, un RP de 66 y un IV de 68. El índice IE es de tipo "muy bajo" al igual que los índices RP e IV, no habiendo diferencias significativas entre IE y el IG; tampoco se aprecian discrepancias significativas de RP e IV del IG.

Se puede apreciar a la hora de llevar a cabo las comparaciones entre los test de cada índice la presencia de diferencias significativas en RP y en IE. En cuanto a RP la diferencia significativa es de 15 puntos dando lugar a la existencia de una debilidad relativa en Conceptos Numéricos en comparación con la puntuación obtenida en Semejanzas Gráficas.

En IE la diferencia significativa es de 19 puntos indicando también la presencia de una debilidad relativa en Copia en comparación con la puntuación obtenida en Cubos. Si llevamos a cabo una comparación entre las puntuaciones de los test cognitivos podemos apreciar que también aparecen diferencias significativas; así las pruebas de Conceptos Numéricos y Copia son las que se alejan más de la media y obtienen puntuaciones muy bajas mientras que la de Cubos obtiene una diferencia significativa de 11 puntos por encima de la media de las puntuaciones, por lo tanto se podría considerar un relativo punto fuerte del niño.

Si llevamos a cabo una comparación de los test diagnósticos con la media de las puntuaciones en los test principales aparecen con diferencias significativas las pruebas de Dígitos de orden directo, la cual obtiene una puntuación de 14 puntos de diferencia por arriba a la media y la de Reconocimiento de Imágenes, que obtiene una diferencia de 24 puntos por encima de la media de las puntuaciones. Por lo tanto se podrían considerar estas pruebas como puntos fuertes del niño.

Si se hace un análisis de los procesos subyacentes compartidos por los tests se puede observar que la prueba de Cubos y la de Reconocimiento de Imágenes en donde el niño obtuvo puntuaciones altas comparten el proceso subyacente principal del procesamiento visual u holístico de la información, mientras que las pruebas de Conceptos Numéricos y Copia en donde el sujeto obtuvo las puntuaciones más bajas comparten el proceso subyacente secundario de Memoria visual a corto plazo.

Podemos apreciar que la puntuación alta en Cubos indica la capacidad de: análisis visoespacial, percepción de la orientación relativa, emparejamiento visoespacial, resolución de problemas espaciales mediante el uso de estrategias y la coordinación ojo-mano.

La puntuación alta en Dígitos de orden directo nos indica la capacidad de: memoria auditiva a corto plazo, facilidad en la expresión verbal y una buena concentración y atención en el momento de realizar la prueba.

Asociación Autismo Palencia
E-mail: autismopalencia@gmail.com
Telf.: 979 10 41 50/ 691 736 241

Por último, la puntuación alta también en Reconocimiento de Imágenes nos indica la capacidad del niño en: memoria de reconocimiento visual a corto plazo, eficiencia visual de exploración, atención a los detalles visuales y uso de estrategias verbales de etiquetado, las cuales se manifiestan al reconocer los objetos.

En cuanto a la puntuación baja en Conceptos Numéricos se puede deber a que el niño presentó durante la ejecución de la prueba una reticencia a llevarla a cabo y por lo tanto no hubo un buen nivel de lenguaje expresivo.

La puntuación baja en Copia se debe a que el niño no quería hacer la prueba y la hizo a la fuerza y de mala gana, observándose también que hay una mala posición de la mano en relación con el papel.

A modo general de conclusión se puede decir que el rendimiento del niño se ve afectado durante la mayor parte de la aplicación de la prueba debido a que presenta problemas para concentrarse en la tarea y se distrae muy fácilmente, presenta un alto grado de ansiedad lo que hace que se vean afectadas su concentración y su flexibilidad de pensamiento, se muestra reacio a responder y se niega a intentar realizar las pruebas. Por todo ello considero que se produce una reducción de las puntuaciones por debajo de lo que de otra manera se habría obtenido.

4. EXPLORACIÓN NEUROPSICOLÓGICA:

-Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil (CUMANIN):

obtiene tras la aplicación de la prueba un Cociente de Desarrollo (CD) de 66.

Obtiene en Desarrollo No Verbal (psicomotricidad, estructuración espacial, visopercepción, memoria icónica y ritmo) una puntuación directa de 12. La puntuación más alta la obtiene en la prueba de ritmo, destacando también la de estructuración espacial.

Por otra parte en Desarrollo Verbal obtiene una puntuación directa de 6 (lenguaje articulatorio, lenguaje expresivo y lenguaje comprensivo), despuntan en esta prueba tanto el lenguaje expresivo como articulatorio obteniendo el lenguaje comprensivo una puntuación muy baja. En cuanto a la lateralidad se encuentra definida en pie y mano derecha y ojo izquierdo.

A modo general de conclusión se puede decir que al igual que en la prueba de inteligencia, el rendimiento del niño se ve afectado debido a que presenta problemas para concentrarse en la tarea y se distrae muy fácilmente, presenta un alto grado de ansiedad lo que hace que se vean afectadas su concentración y su flexibilidad de pensamiento, se muestra reacio a responder y se niega a intentar realizar las pruebas. Por todo ello considero que se produce una reducción de las puntuaciones por debajo de lo que de otra manera se habría obtenido.

Asociación Autismo Palencia
E-mail: autismopalencia@gmail.com
Telf.: 979 10 41 50/ 691 736 241

7.- Valoración diagnóstica

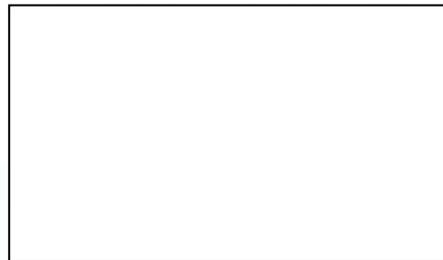
Según los resultados de la exploración realizada y teniendo en cuenta la información aportada por la familia y por el colegio, [] presenta unas características compatibles con la presencia de un Trastorno del Espectro del Autismo.

Según los criterios diagnósticos del DSM-IV se aprecian muchas similitudes con un F84.5-Trastorno de Asperger[299.80].

8.- Recomendaciones a la familia

Según los resultados de la exploración y la semiología observada se recomienda:

- Uso de apoyos visuales, estructuración, secuenciación y anticipación: uno de los puntos fuertes de Iker es su capacidad visual. Es interesante utilizar este tipo de recursos para estructurar actividades de la vida diaria y para el desarrollo de la autonomía personal. Así como la explicación de situaciones sociales y el trabajo de las habilidades sociales. Por ello se recomienda el uso de una agenda con pictogramas para explicar y estructurar el día y disminuir el nivel de ansiedad que experimenta [] a lo largo del día.
- Estimulación cognitiva: trabajar y estimular las capacidades cognitivas de atención, fluencia verbal, organización, percepción y rastreo visual y funciones ejecutivas (organización, planificación, secuenciación, estructuración y toma de decisiones).
- Entrenamiento en habilidades sociales, empatía y comprensión emocional de sí mismo y de los demás.
- Incentivar el juego con iguales, el juego de reglas y el juego simbólico.



Episodio: 1182404056

Sacyl

TRATAMIENTO

MEDICACION	 Desayuno	 Comida	 Cena
Alprazolam 0.25mg Risperdal gotas Melatonina gotas	1s/p 3 gotas		1s/p 3-4 gotas 5-10 gotas s/p

Mala tolerancia y respuesta a Risperdal, Aripiprazol, Metifenidato, Topiramato y Clonazepam. Inquietud psicomotriz e impulsividad marcada en diversos contextos. Ecolalias frecuentes, muy reiterativo y obsesivo. Mejoría global en los últimos meses. Suspendido tratamiento por la familia.

21/06/18: Inicio en últimas semanas de mayor inquietud e impulsividad. Suspendido Alprazolam, reintroducción. Tendencia a obsesividad y reiteraciones. Valorar en próxima consulta introducción de Sertralina.

24/10/18: Estable. Buena adaptación al curso escolar tras los primeros días. Continúa en la Asociación con varias actividades. Tendencia al desafío y obsesividad. Duermes bien.

02/05/19: Tras la cita del 15 de abril (no registrado en el programa) se inició tratamiento con Risperidona hasta 2gotas/12h con buena tolerancia pero escasa respuesta. Persiste alta reactividad emocional y conductual ante mínimas frustraciones con interferencia en su funcionamiento global y en la dinámica familiar. Más centrado en actividades gratificantes. Insomnio de mantenimiento. Ansiedad basal marcada. Reconocida discapacidad 38%. Ajusto ito.

DIAGNÓSTICO: TEA
TDAH
Capacidad cognitiva límite.

RECOMENDACIONES:

Mantener logopedia concertada, que favorecería la evolución en la dicción, debilidad orofacial, masticación...

FECHA DE LA PROXIMA CONSULTA: 10 de junio 2019 a las 09:30h

Para cualquier urgencia o consulta llame al teléfono 979167000 entre las 10:00h y las 13:00h.
Si por algún motivo no puede acudir en la fecha indicada, por favor, comuníquelo.

Palencia, 2 de mayo de 2019

Nota importante: En su propio beneficio, es conveniente que entregue una copia de este informe a su médico de Atención Primaria, ya que él es responsable del tratamiento y seguimiento continuado de su enfermedad.

02/05/2019 - 09:26 - Hoja: 1
Informe Clínico Psicología Educativa

Episodio: 1182404056

Sacyl

TRATAMIENTO

MEDICACION	 Desayuno	 Comida	 Cena
Risperdal sol. primeros 5 días			2 gotas
Risperdal sol. siguientes 5 días	1 gota		2 gotas
Risperdal sol. de mantenimiento	2 gotas		2 gotas
Alprazolam 0.25mg s/p cada 12-24h			
Melatonina gotas			4-8 gotas s/p

Mala tolerancia y respuesta a Risperdal, Aripirazol, Metilfenidato, Topiramato y Clonazepam. Inquietud psicomotriz e impulsividad marcada en diversos contextos. Escaladas frecuentes, muy reiterativo y obsesivo. Mejoría global en los últimos meses. Suspendido tratamiento por la familia.

21/08/18: Inicio en últimas semanas de mayor inquietud e impulsividad. Suspendido Alprazolam, reintroduzco. Tendencia a obsesividad y reiteraciones. Valorar en próxima consulta introducción de Sertralina.

24/10/18: Estable. Buena adaptación al curso escolar tras los primeros días. Continúa en la Asociación con varias actividades. Tendencia al desafío y obsesividad. Duerme bien.

15/04/19: Empeoramiento conductual marcado. Oposicionismo y negativismo marcado. Impulsividad importante que interfiere en su actividad cotidiana. Inquietud psicomotriz. Baja tolerancia a la frustración. Invasivo con iguales. Escaso ajuste social. Ritmo de aprendizaje lento. Angustia importante con verbalizaciones compulsivas. Ansiedad por separación. Obsesiones más atenuadas. Reinicio tratamiento psicofarmacológico con Risperidona. Intolerancia a psicoestimulantes.

DIAGNÓSTICO: TEA
TOAH, presentación combinada.
Capacidad intelectual límite.

FECHA DE LA PROXIMA CONSULTA: 02 de mayo 2019 a las 09:00h

Para cualquier urgencia o consulta llame al teléfono **979167000** entre las 10:00h y las 13:00h. Si por algún motivo no puede acudir en la fecha indicada, por favor, comuníquelo.



El equipo técnico de Atención Directa, formado por Psicóloga, Logopeda y Terapeuta Ocupacional, de la Asociación Autismo Palencia, con CIF: G34242370 y domicilio social en Avda. Simón Nieto 14, bajo (34005), Palencia, declarada de Utilidad Pública por el Ministerio del Interior.

INFORMAN

Que [] está asistiendo a la Asociación Autismo Palencia desde Septiembre de 2013 hasta la actualidad.

[] sin antecedentes familiares de interés y con diagnóstico de TEA, además de trastorno específico del lenguaje, hipotonía axial y trastorno de la percepción sensorial, juicio clínico emitido por el equipo de []

Por ello se ha diseñado un programa de intervención global y especializada con [] tanto en el contexto de habilidades comunicativas, habilidades cognitivas, habilidades sociales, habilidades comportamentales y habilidades de la vida diaria.

El día a día de [] se ve obstaculizado por las dificultades que presenta en todas estas áreas.

En el área de la autonomía personal, Iker necesita la presencia y la supervisión del adulto tanto para vestirse como para el aseo personal. Para su valoración se han utilizado dos escalas específicas, el AMPS (*Assessment of Motor and Process Skills*) y la PEDI (*Inventario para la evaluación de la discapacidad en pediatría*). Según la escala AMPS, administrada por la terapeuta ocupacional de la asociación, se reflejan puntuaciones bajas tanto en las habilidades motoras como en las de procesamiento, indicando dificultades en la organización temporal y espacial, atención, control postural, coordinación... todo ello habilidades necesarias para la realización de las actividades básicas de la vida diaria de manera satisfactoria. La escala de valoración PEDI muestra valores bajos de habilidad funcional en las áreas de cuidado personal, movilidad y función social, estos valores aumentan con la ayuda del cuidador.

Una de las hipótesis de su nivel bajo de autonomía personal es la disfunción sensorial que Iker presenta, tanto a nivel vestibular, propioceptivo, táctil y auditivo, ya



que se ha demostrado que dichos factores influyen directamente en el desempeño de estas tareas.

En el **área de comunicación y lenguaje** [] presenta dificultades en diferentes niveles. A nivel orofacial, no posee mucha fuerza facial, lingual ni labial, y suele ser un respirador oral. A nivel de expresión y comprensión, debe mejorar en la descripción de objetos, situaciones, personas; así como en la elaboración de frases más complejas. A nivel de lectoescritura tiene dificultades en la comprensión de lo leído, normalmente por falta de atención y rapidez, omitiendo frases y palabras; su entonación a veces es monótona y no cumple las pausas. A nivel pragmático carece de estrategias para narrar vivencias o verbalizaciones espontáneas. A nivel conversacional necesita de recursos para controlar sus verbalizaciones en ciertos contextos, saber cuándo responder e interrumpir, regular el tono de voz y controlar la distancia y movimientos inadecuados (lenguaje no verbal).

A **nivel cognitivo y comportamental** se observa que la capacidad para orientar y mantener la atención es muy pobre lo que le impide focalizarse en una tarea de principio a fin o realizarla paso a paso de manera autónoma, precisando de la ayuda del adulto para guiarle en la realización de las mismas. Las dificultades que presenta a nivel atencional repercuten en el día a día de Iker, manifestándose en el entorno escolar, familiar y social. El nivel de impulsividad del niño es muy elevado, factor que agrava estas limitaciones en las funciones ejecutivas. La rigidez cognitiva de Iker y propia de un perfil TEA, le llevan a demorarse en la resolución de conflictos por muy simples que parezcan, demandado de manera constante la ayuda externa. La reacción ante los cambios de rutina, por pequeños que sean, conlleva alteraciones que repercuten en la dinámica diaria.

Las **relaciones sociales** de [] con sus iguales no son del todo satisfactorias, hay dificultades a la hora de mantener una adecuada interacción con los demás en la que comprenda las relaciones y normas sociales que le permitan desarrollar una conducta social y emocional placentera. El interés en juegos y diferentes temas de conversación es muy limitado, lo cual dificulta la posibilidad de experimentar a través del juego y adquirir nuevas actitudes pro-sociales.

En el **plano emocional** desconoce cada uno de los componentes que conforman la emoción en su totalidad, mostrando reacciones inversas a la situación que pueda estar viviendo. No hay control del nivel de ansiedad en las situaciones de interacción social y le cuesta hacer frente al rechazo de sus iguales. Presenta dificultades a la hora de expresar sus emociones al igual que existen problemas de identificación y comprensión



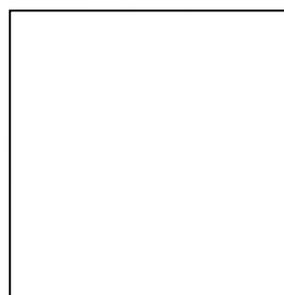
de las emociones de los demás lo que refuerza que las relaciones con los demás se vean entorpecidas.

Todas estas carencias en las diferentes áreas del desarrollo de [] hacen que no sea autónomo en su día a día y que los cuidadores sean un punto importante para poder llevar a cabo un plan de intervención que le facilite la adaptación en su rutina diaria.

Se concluye

Que [] necesita de un programa de intervención individualizada y especializada así como una supervisión y ayuda continuada de una figura de referencia para el desarrollo de sus habilidades comunicativas, sociales, de autonomía y de desarrollo personal.

Y, para que conste y surta los efectos oportunos. Firma y sello, en Palencia a 18 de Enero de 2019.



ANEXO VI:



ITEMS DEFINITIVOS DE LA ESCALA ACOGE

	IMPORTANCIA				CUMPLIMIENTO			
	PI	AI	BI	MI	FC	AC	BC	MC
PRESENCIA								
La presencia en el aula de alumnado con nee favorece que todos los estudiantes comprendan la diversidad				X				X
La diversidad del alumnado se plantea como un estímulo para el desarrollo profesional de los docentes del centro		X					X	
La diversidad dentro del grupo se considera fuente de aprendizaje para el alumnado				X			X	
Cualquier alumno o alumna tiene derecho a estar en el aula ordinaria				X			X	
El alumnado se agrupa siguiendo el principio de no discriminación				X				X
Las necesidades educativas del alumnado se precisan en cada entorno de aprendizaje				X		X		
La información en el aula es accesible a todo el alumnado				X			X	
La accesibilidad física constituye un elemento esencial de una escuela inclusiva				X			X	
Una evidencia de la calidad de la enseñanza es lograr la inclusión de cualquier tipo de estudiante				X		X		
La inclusión educativa supone más que la mera presencia de todo tipo de alumnado en el aula				X		X		
El profesorado analiza las causas que provocan el absentismo escolar				X			X	
La actitud hacia la inclusión es siempre la misma sin influir el tipo de discapacidad que tenga el alumnado.				X			X	
El profesorado muestra predisposición favorable al a escolarización de alumnado con nee en el aula		X					X	
El profesorado tiene expectativas ajustadas y positivas respecto al alumnado con nee			X				X	
El profesorado busca alternativas para evitar la repetición de curso			X					X
El profesorado agrupa al alumnado con capacidades heterogéneas para que se ayuden mutuamente			X				X	
Los docentes reflejan como objetivo en la programación que el currículum sea accesible para todos			X			X		
Los recursos de apoyo se asignan en función de las necesidades del alumnado, no del profesorado			X				X	

PARTICIPACIÓN	IMPORTANCIA				CUMPLIMIENTO			
	PI	AI	BI	MI	PC	AC	BC	MC
El profesorado junto con el alumnado, para minimizar los problemas conductuales, acuerdan las expectativas sobre el comportamiento				X		X		
El profesorado considera la inclusión un proceso que incrementa la participación del alumnado			X					X
El alumnado tiene oportunidad de solicitar ayuda cuando la necesita			X					X
Los recursos de apoyo se flexibilizan en función de las necesidades			X				X	
Todo el alumnado tiene acceso a la totalidad de las actividades programadas			X				X	
Al alumnado se le facilitan diferentes medios para expresar sus conocimientos: oral, escrito, signado, gráfico, tecnológico...			X					X
El profesorado diversifica los lenguajes que utiliza (visual, oral...) en la presentación del material didáctico considerando las distintas formas de procesar la información del alumnado			X				X	
El docente facilita que todos, a pesar de sus limitaciones participen en las actividades programadas			X				X	
Las actividades de formación del profesorado se orientan hacia un trabajo conjunto y coordinado que promueva la reflexión sobre la mejora de la práctica			X					X
El profesorado tiene formación sobre la conceptualización y las implicaciones de la educación inclusiva			X				X	
El horario prevé la coordinación entre tutores/as y el personal de apoyo que intervienen en un nivel educativo			X			X		
Existe tiempo para la coordinación entre el profesorado que comparten actividades dentro del aula			X			X		
La comunidad educativa incluye al personal docente, personal no docente, familias y personas del entorno próximo			X				X	
La comunidad educativa participa en el proceso de aprendizaje del alumnado, evaluando cualitativamente dicho proceso		X				X		
Las familias reciben información sobre las actividades escolares que se realizan en el centro			X					X
Las familias se sienten satisfechas con la labor docente del profesorado			X				X	
Las familias y el profesorado acuerdan pactos de actuación para apoyar el aprendizaje de sus hijos			X				X	
Los miembros de la comunidad educativa se consideran recursos de apoyo en diferentes actividades			X				X	

PROGRESO	IMPORTANCIA				CUMPLIMIENTO			
	FI	AI	BI	MI	PC	AC	BC	MC
El tutor pone a disposición del resto de docentes los recursos de apoyo que el alumno necesita				X			X	
El profesorado organiza acciones en el aula para facilitar que los estudiantes manifiesten sus emociones				X			X	
El profesorado valora positivamente realizar actividades en el aula de forma conjunta con otros profesionales				X				X
Las programaciones reflejan la realidad diversa y heterogénea del alumnado				X			X	
Las programaciones contemplan diferentes niveles de logro de un mismo objetivo		X				X		
El tutor o tutora pone a disposición del resto del profesorado los materiales de apoyo necesarios en función de las necesidades individuales del alumnado para facilitar sus aprendizajes				X			X	
El horario de apoyo al alumnado es flexible y adaptado a las necesidades				X				X
Los planes individuales de aprendizaje se desarrollan partiendo de las capacidades de cada estudiante				X				X
Para resolver un problema conductual es preciso analizar sus antecedentes		X					X	
El profesorado utiliza metodologías que facilitan la generalización de los aprendizajes (trabajo por proyectos)		X				X		
El profesorado programa tiempos y espacios para que el alumnado experimente y dirija sus propios aprendizajes				X		X		
El profesorado utiliza estrategias educativas para motivar a todo el alumnado a conseguir al máximo sus objetivos				X			X	
El profesorado utiliza metodologías que permiten al alumnado ayudarse conjuntamente para lograr aprendizajes significativos				X			X	
Los resultados de las evaluaciones orientan sobre los cambios que se deben introducir en las programaciones				X				X
El profesorado planifica actividades de autoevaluación para permitir al alumnado mejorar sus aprendizajes				X		X		
Las herramientas de evaluación del profesorado ayudan a mejorar su labor docente				X			X	
La educación inclusiva requiere la reflexión permanente sobre las prácticas docentes				X				X
Los planes de formación del centro responden a las necesidades demandadas por los docentes				X				X

ANEXO VII:

Entrevista maestra (II):

Es una encuesta muy interesante y en la mayoría de los casos son muy importantes las cosas que están puestas, lo que pasa que el cumplimiento a veces no se corresponde por la falta de profesorado, la falta de medios, de recursos o incluso a veces es difícil integrar a todos los alumnos con las diferentes peculiaridades que tienen en según que aprendizajes.

Algunos ítems son difíciles de evaluar porque son muy abstractos a la hora de analizar, porque aunque sea muy importante e intente llevarlo al aula, es complicado cumplirlo. Te das cuenta una vez hechas las cosas como deberías haberlo hecho, este niño con esta peculiaridad tenía que haber hecho una cosa u otra.

Los tiempos para coordinarnos no son muy conseguidos no porque no quieras sino porque tienes que hacer tantas cosas que al final esos tiempos no están establecidos ni en el horario y tienes que sacarlo de los recreos o a final de la jornada. Es bastante interesante y la mayoría de las cosas son muy importantes, supongo que por ello este puesto.

En este colegio se valora mucho la diversidad porque hay mucha diversidad

¿Te ha resultado difícil realizar la escala? ¿Cuál es la dimensión que más te ha costado de las tres?

A mí personalmente, la primera, la de la presencia. Es como la más abstracta de las tres. La de la participación es la más fácil porque era más claro, pero en la primera lo de los tiempos es complicado.

¿Te ha hecho reflexionar sobre la inclusión que realmente tienes en tu aula?

Sí, porque muchas veces sabes lo que quieres pero el tiempo se te echa encima, los padres y todo y al final. Cuando te das realmente cuenta es a final de curso porque reflexionas en lo que tenía que haber hecho de más o de otra manera pero es bueno porque te hace ver, de cara al próximo curso, lo que tienes que cambiar.

La predisposición, que muchas veces se dice es muy difícil y ahí se ve la predisposición que tienen unos y otros. Cómo he dicho antes aquí hay bastante pero aun así se ve quien tiene más y a quien le cuesta más. Hay que hacer mucho material y no todo el mundo tiene el tiempo ni quiere tenerlo para esa realización.

¿Qué crees que debes mejorar?

Priorizar ciertas cosas, lo que necesita el alumnado individualmente, y desde el principio no cuando ves que algo no va bien. Tener mucho en cuenta los agrupamientos y el material del que dispones. Ahora a final de curso, les mandare cosas para el verano ya estoy pensando para el siguiente curso las cosas que voy a priorizar para cada uno de ellos en caso de que siga con este curso.

¿Qué reflexión general has sacado de la escala y de tu clase?

Pues que la verdad mi clase me encanta a pesar de la diversidad del alumnado, gitanos, inmigrantes, niños con necesidades educativas especiales... hay mucha gente que dice que es muy difícil pero aprenden mucho los unos de los otros y se ayudan. Cada uno es diferente y especial. Si tuviera una clase modelo sería muy aburrido, además que no existe una clase así es una ideología.

¿Has pensado en la clase en general o hay en niños que te has centrado más?

En general varias veces pero la mente siempre se te va a un niño en concreto, dependiendo del ítem. Sobretudo ha girado todo en tono a I.C.C (sujeto de estudio).